النمو الأخلاقي وعلاقتة بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة

إعداد الطالبة

دعاء منذر محمد الفقير

إشراف

الدكتورة أسمى الجعافرة

(أستاذ مساعد)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الاردن

٢٠١٥م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة والموقعة أدنــاه، **دعاء منذر محمد الفقير**، أقــر وأعتــرف بــأن جميــع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنــوان "**النمــو الأخلاقــي وعلاقتــه بســمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة**"، بإشراف الدكتورة أسمى الجعافرة، من نتاج بحثي العلمي خلال دراستي في جامعــة البلقــاء التطبيقيــة، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما أفوضّ الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسســات التعليميــة والبحثية والجامعات.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ١٦ / ٦ / ٢٠١٥م

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتورة أسمى عبد الحافظ الجعافرة	رئيسًا	....
أستاذ مساعد، علم نفس تربوي		
الدكتور عبد الله عيد الهباهبة	عضوًا	....
أستاذ مساعد، قياس وتقويم		
الدكتور إيمان سعيد البوريني	عضوًا	....
أستاذ مساعد، علم نفس تربوي ومعرفي		
الدكتور أحمد عبد الحليم عربيات	عضوًا	....
أستاذ مشارك، إرشاد وتربية خاصة، جامعة مؤتة	خارجياً	

الإهـــــــداء

والدي ووالد زوجي الفاضلان:

كم لكما علي من الجمائل والأفاضل، وكم كسوتماني من كريم السجايا والخصـــال. غمرتمـــاني بحنانكما وعطفكما، وشملتماني بحبكما وكرمكما.

والدتي ووالدة زوجي الغاليتان:

كم أتيتكما والهم قد أقلقني، والحزن قد أهلكني، فما هو الا أن جاذبتكما أطراف الحديث، حتـــى تبدد الهم، واندثر الحزن، وأشرقت النفس بفضل ربها ثم بفضلكما.

زوجي الحبيب:

كم كان يعجبني فيك مطابقة قولك لفعلك وعلانيتك لسريتك، تحثني على الصفوف الأولى وأنت من أهلها، وتحثني على البذل وأنت في المقدمة.

أقطف إليكم اليوم ثمرة جهودي وإليكم أهديها

شكر وتقدير

الحمدلله حمدًا طيبًا مباركًا فيه، والصلاة والسلام على من لا رسول بعده سيدنا محمـــد – عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى آله الطيبين الطاهرين–، أما بعد..

أتقدم بجزيل الشكر إلى من كانت خيــرَ مرشـــدٍ وموجـــه، التي لـــم تبخـــل بكـــل مـــا استطاعت من وقت وجهد للوصول في عملي هذا إلى صورته النهائية، إليها كل الشكر والتقدير أستاذتي المشرفة الدكتورة أسمى الجعافرة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضـــلوا بقبـــول مناقشـــة هـــذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها لتقويم ما اعوج فيها، وما يبدوه من ملاحظات قيمة تســـهم فـــي إثراء هذه الرسالة بخبراتهم الواسعة وآرائهم السديدة.

كما أقدم شكري وعظيم امتناني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية/ كليـــة الأميرة عالية الذين تعلمت على أيديهم أصول العلم، ونهلت من منابع علمهم الغزير.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة أشكال

قائمة الملاحق

المُلخص

النُمو الأخلاقي وعلاقتهُ بسماتِ الشخصية لدى طلبةِ الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة

إعداد الطالبة

دعاء منذر محمد الفقير

إشراف

الدكتورة أسمى الجعافرة

أستاذ مساعد

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي, وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥٥) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٤) ، منهم (٤٠٤) طالباً و(٤٥١) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد تم استخدام مقياسين لأغراض تحقيق أهداف الدراسة وهما أولا مقياس النمو الأخلاقي لجيمس رست (Rest) أو ما يسمى

إختبار تحديد القضايا والمقنن للبيئة الأردنية، ثانيا مقياس أيزنك (Eysenck) للسمات الشخصية بعد التحقق من صدقهما وثباتهما لعينة الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة جاؤوا في المرحلة الرابعة من مراحل كولبرغ (Kohlberg) (مرحلة التمسك بالعرف والقانون) وبنسبة مئوية بلغت (٥٤,٣%)، تلاها المرحلة الثالثة (مرحلة الولد الجيد والبنت الجيدة) بنسبة مئوية بلغت (٢٣,٩%)، بينما جاءت المرحلة الثانية (المرحلة المنفعية الذاتية أو الوسيلية) بأدنى نسبة مئوية وقد بلغت (٥%).

كما أظهرت النتائج أن سمة الانبساط والانفعال جاءت في المرتبة الأولى وبنسبةٍ مئوية بلغت (٤٨,٧%)، تلتها في المرتبة الثانية سمة الانطواء والانفعال بنسبةٍ مئوية بلغت (٣١,١%)، تلتها في المرتبة الثالثة سمة الانبساط والاتزان بنسبةٍ مئوية بلغت (١١,٢%)، بينما جاءت سمة الانطواء والاتزان في المرتبة الأخيرة بنسبة مئويةٍ بلغت (٩,٠%).

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مراحل النمو الأخلاقي وبعد الإنبساط والإنفعال. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية غير دالة إحصائيا بين مراحل النمو الأخلاقي والأبعاد التالية لسمات الشخصية: الإنبساط والإتزان، والإنطواء والإنفعال، والإنطواء والإتزان. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي تعزى لأثر الجنس والتخصص.

أيضا توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، في جميع السمات باستثناء بعد الانبساط والانفعال، وكانت الفروق لصالح الاناث في بعد الانبساط والاتزان، في حين كانت لصالح الذكور في بعدي الانطواء والانفعال، والانطواء والاتزان.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التخصص في جميع أبعــاد السمات الشخصية بإستثناء بعد الإنبساط والإتزان، حيث كانت الفــروق فــي بعــد الإنبســاط والإنفعال لصالح فرع الإدارة المعلوماتية مقارنة مع فرعي العلمي والأدبي، في حــين كانــت الفروق في بعد الإنطواء والإنفعال لصالح الفرع العلمي، أما في بعد الإنطواء والإتزان فكانــت الفروق لصالح الفرع الأدبي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تدريب المرشدين للقيام بدورهم في التوجية والأرشاد الأخلاقي للطلبة، والعمل على عقد ندوات تتناول قضايا أخلاقية واشراك الطلبة في مناقشات حولها، وقياس مدى فاعليتها في رفع مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة. كما أوصت بضرورة القيام بدراسات مقارنة بين الذكور والإناث في النمو الأخلاقــي وعلاقته بسمات الشخصية في ضوء متغير الجنس والتخصص والبحث عن العوامل المــؤثرة في ذلك. بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول النمو الأخلاقــي وعلاقتــه بســمات الشخصية لقلة الدراسات في هذا المجال.

مفاتيح الدراسة: النمو الأخلاقي، سمات الشخصية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

شغلت الأخلاق اهتمام الفلاسفة والعلماء مُنذ فجر التاريخ، فكانت وما زالت دراسة الظاهرة الاخلاقية مجالا خصبا للأبحاث باعتبارها من أهم جوانب الارتقاء الانساني في جميع الجوانب والمجالات، ولقد أدرك العلماء والفلاسفة أهمية الاخلاق في تعليم الفرد دوره في المجتمع ومسؤولياته تجاه نفسهِ والآخرين، لتجعله قادراً على التكيف الاجتماعي بنجاح مع كافةِ الافراد والجماعات في بيئته، وقادراً على ممارسة السلوك الصحيح بعد تمييزه للحرام والحلال، والصواب والخطأ، وبهذا تجعله انساناً صالحاً يعامل الناس بطريقة صحيحة ويعيش مع واقع وليس مع خيال. ولقد ركزت الديانات السماوية على تنظيم المجتمعات من خلال تعليم الأفراد الأخلاق الحسنة والتي دعت إلى التسامح والمحبة وإلى جميعِ الصفات والخِصال الحسنة، وتستند الأخلاق في الإسلام على مبدأ التقوى والعمل بكل ما أوصى به الله واجتناب نواهيه، فالعقيدة والاخلاق صورتان لعملة واحدة وهما حقيقتان لا تنفصلان، فالإيمان الصالح أساسُ الأخلاق، وسوءِ الأخلاق هي النفاق، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم عن المؤمنين: "أكمل المؤمنين ايمانا أحسنهم خُلُقاً "(الجقندي، ٢٠٠٣).

ويُعد الفلاسفة من أوائل الذين تناولوا الظاهرة الأخلاقية بالبحث والتأمل، وقد برزت مدارس فلسفية مختلفة منذ فجر التاريخ حتى يومِنا هذا، واختلفت الكيفية التي تنظر بها إلى الأخلاق، وقد قدم الفلاسفة عبر العصور وجهات نظر وتصورات مختلفة لمجتمعات تقوم على القيم الأخلاقية، ولكنهم لم يتفقوا على ماهيةِ هذه القيم، ولا على الكيفية التي يمكن أن تتحقق فيها

مبادئُ العدالة الاجتماعية لأفراد المجتمع، وقد أشار(الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧) إلى اتجاهات ثلاث نظر بها الفلاسفة إلى الأخلاق وهذه الإتجاهات هي:

١- الفلسفة الطبيعية **Naturalism**: وتقوم هذه الفلسفة على اعتبار وجود نظام يحكم الطبيعة، وأن القِيَم من مقومات هذا النظام، ولا يمكن لهذه القِيَم أن تتجاوز الطبيعة.

٢- الفلسفة المثالية **Idealism**: يغلِب على القيم الأخلاقية التجريد والروحانية، فالقِيَم الأخلاقية حسب هذا المفهوم لها وجود حقيقي وذات صلة وثيقة بحياة الأشخاص، وتتحقق القِيَم الشخصية عند الفرد من خلال العلاقة بين الأجزاء – الكليات.

٣- الفلسفة البراجماتية: فالقِيَم الأخلاقية فيها لا يتم تعريفها على أساس أن لها وجود مطلق او نهائي وإنما يكون للقِيَم الأخلاقية وجود بالقدر الذي ترتبط فيه بالنشاط الإنساني – الإجتماعي ولها وجود بالقدر الذي تعمل فيه أو يقترن فعلها في سير الوقائع الإنسانية الاجتماعية (الخوالدة و الشوارب،٢٠٠٧).

وقد اِهتم علماء النفس اهتماماً كبيراً بالأخلاق، إذ إن شباب هذا العصر يواجهون الكثير من التيارات الأخلاقية المتناقضة، كما أن دراستها تنظم الافراد والجماعات في المجتمع. وبالرغم من أهمية الأخلاق إلا أن علماء النفس لم يُلقوا بالا إلى النمو الأخلاقي إلا في فترات متقطعة خلال الثلاثينات في القرن العشرين، فقد بدأ العلماء والباحثون دراستهم للنمو الأخلاقي والعوامل التي تؤثر فيه، فكانت لهم نظريات وبحوث في ذلك، وأعدت مقاييس للوقوف على مستوياته ومراحله، كما أعدت برامج تهتم بتنمية الأخلاق والنمو العاطفي والإجتماعي لدى الأفراد، وبصورة خاصة النضج الأخلاقي والعقلي وعلى العوامل التي تؤثر فيه مؤكدين على أهمية الموضوع من الناحية العلمية والإجتماعية والسلوكية (شكري، ٢٠٠٢).

وتعود أهمية النمو الأخلاقي إلى فترة المراهقة باستثناء غيرها من مراحل النمو الإنساني، لأن المراهق يختلف عن الطفل في كونه لا يتقبل أي مبدأ أخلاقي دون مناقشة، ففي هذة المرحلة يتحول الفرد من طفل يتقبل الأمور التي تُفرَض عليه إلى فرد يُمحص الأمور ويتابع القضايا ويفكر تفكيراً واعياً (أبو شعيرة وغباري، ٢٠٠٩).

ولقد كان جان بياجيه من أوائل من تحدثوا عن النمو الاخلاقي، وذلك في كتابه الذي نشر عام ١٩٣٢ بعنوان "الحكم الخُلقي لدى الطفل"(الحلو،٢٠٠٩)، وقد دارت أعماله حول ثلاث قضايا رئيسية في محاولته لفهم النمو الأخلاقي للأطفال وهي: قواعد اللعب، والأخلاقية الواقعية، وفكر العدل، وذلك لتحديد مستوى النمو الأخلاقي للأطفال. ولقد بنى بياجيه (Piaget) النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالتفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي لدى الأطفال على مقابلات أجراها مع عدد منهم، حيث توصل بياجيه (Piaget) إلى تحديد مرحلتين للنمو الأخلاقي وهما مرحلة الأخلاقية الواقعية ذات المنشأ الخارجي والتي تعني الخضوع لتوجيه الآخرين وهي التي تُفرض عليه من بيئته، ومرحلة الأخلاق النسبية (الذاتية) ذات المنشأ الداخلي، والتي تنبع من داخل الفرد وعن اقتناع ذاتي دون فرض خارجي (الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧).

ولقد تعددت التعريفات المتعلقة بالشخصية، نظرا لتعدد النظريات والمنطلقات الفكرية لدى الباحثين في هذا المجال، وبهذا تأتي تعريفات الشخصية بناء على المفاهيم التي تؤكد عليها النظريات التي يتبناها الباحثون من خلال مفهوم التوافق، أو الفردية، أو التكامل. كما يشير مفهوم الشخصية إلى الأوصاف والسمات التي تستخدم في وصف الأفراد (نجاتي، ٢٠٠٢).

فيرى أيزنك (Eysenck,1960) أن الشخصية هي المجموع الكلي لأنماط السلوكات العقلية أو الكامنة لدى الفرد، وهناك اتفاق كبير بين العلماء والباحثين على أهمية بُعدي (الإنبساط – الإنطواء) و(الإتزان– الإنفعال) باعتبارهما أهم بُعدين من أبعاد الشخصية ومكوناتها.

كما يعتبر ألبورت (Allport,1961) أن نظرية السمات تقوم على جمع عددٍ كبيرٍ من السمات التي يُفترض أنها مشتركة بين الناس جميعاً لهذا يُعتقد أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات وأن هذه السمات تقوم بدور رئيسي في تحديد سلوك الفرد حيث ميز بين نوعين من السمات وهي كما يأتي:

السمات العامة أو المشتركة: وهي سمات يشترك فيها كثير من الناس بدرجات متفاوتة.

السمات الفردية: وهي سمات لا توجد لدى جميع الأفراد ويعتبرها ألبورت (Allport) سمات حقيقية لأنها تصف الشخصية بدقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تولدت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثة وجود العديد من المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف العليا وما تنطوي عليه هذه السلوكيات الأخلاقية من أثر مهم في تكوين شخصية الفرد وتماسكها، كما لاحظت الباحثة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة بموضوع النمو الأخلاقي أهميه هذا الموضوع اذ يواجه شباب هذا العصر الكثير من التيارات الأخلاقية المتناقضة التي نشأت عن التطور الحضاري المادي السريع وتعارضها مع القيم الأصيلة كعدم الالتزام بقوانين المدرسة وأنظمتها وإثارة الفوضى داخل غرفة الصف وتعطيل الحصص الدراسية. كما انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة أيضا مدى التراجع الأخلاقي والذي بدا ملموسا يوما بعد يوم لدى الطلبة، وقلة تركيز المعلمين في تعليم الطلبة على جانب النمو الأخلاقي، وقلة غرس القيم الأخلاقية لديهم، بالإضافة إلى عدم تركيز المناهج الدراسية على مواضيع النمو الأخلاقي، وفي ظل ما نعيشه من ثورة معرفية ومعلوماتية وما تقدمه هذه الثورة من اغراءات مختلفة تؤثر في سلوك الفرد الأخلاقي يجد الطالب نفسه تحت تأثير وسائل الإعلام فتجده يُعاني من القلق جرّاء سلوكياته التي تتناقض مع القيم والأخلاق، وتُعتبر سمات

الشخصية أحد محاور هذا البحث المهمة، حيث ازداد الاهتمام بالسمات الشخصية بشكل واضح في العصر الحالي. وتتكون سمات الشخصية من مصطلحين هما السمة والشخصية، ولكل منهما مفهومه الخاص، فالسِمة (Trait) هي صفة فطرية أو مكتسبة تُميز الفرد عن غيره من الناس، فالأفراد يختلفون في سماتهم الجسمية والعقلية والمزاجية والأخلاقية لذا فإن الحكم على شخص ما يستلزم مراعاة سماته المختلفة (أبو تكفه، ٢٠١٣).

ومن هنا يمكننا اعتبار اكتساب المفاهيم الأخلاقية وتحلي الفرد بسمات شخصية إيجابية من أهم أهداف التربية التي نسعى إلى تحقيقها، فالتربية الأخلاقية السليمة تًمكن الفرد من اكتساب الصفات الحميدة وتجعله قادرا على تحمل المسؤولية، فينشأ جيل سوي يتحمل مسؤولية قراراته وتمكنه من إصلاح مجتمعه. لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مراحل النمو الأخلاقي الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

٢- ما السمات الشخصية الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

٣- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمو الأخلاقي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

٤- هل هناك فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي تعزى لكل من الجنس، والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

٥- هل هناك فروق دالة إحصائيا في السمات الشخصية تعزى لكل من الجنس والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة ؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف إلى مراحل النمو الأخلاقي الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة.

٢- التعرف إلى السمات الشخصية الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة.

٣- الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة وإذا ما كانت تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في محاولة لمعرفة النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة بأسلوب علمي يقوم على القياس والتحليل للمراهقين وذلك لتجنب إطلاق الأحكام الذاتية من قِبَل المحيطين بهؤلاء الطلبة، وعدم تعميم المظاهر السلوكية المرتبطة بالنمو الأخلاقي وسمات الشخصية والصادرة عن أفراد قليلين. كما أن هذه الدراسة ستزود المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة التربوية النفسية بشكل خاص بموضوعين على درجة كبيرة من الأهمية، وهما النمو الأخلاقي ونظرياته النفسية المختلفة، كما سيتم إعداد إطار نظري حول العلاقة بين النمو الأخلاقي وسمات الشخصية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى المراهقين عن النمو الأخلاقي والسمات الشخصية، كما أنها ستساعد في وضع الخطط الإرشادية وتوجيه الطلبة في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم.

مبررات الدراسة:

تُعتبر هذه الدراسة من الدراسات االمهمة في الاخلاق ، فالأخلاق تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع مع بعضهم البعض في مجالات متعددة، كما أنها تقف وراء كل عمل إنساني وتنظيم اجتماعي واقتصادي وديني أو سياسي، فالأخلاق تكون بهذا سلوكاً مركباً وليس سلوكاً بسيطاً حيث هي صفة مركبة من مجموعة من الأبعاد. كما أن النمو الأخلاقي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الأفراد والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء شخصياتهم أو انحرافهم، كما يُعتبر النقص في هذا الجانب السبب الكبير فيما نعانيه اليوم من مشكلات وذلك لأن الكثير من مشكلات المجتمع الراهنة هي تعبيرات عن أزمة أخلاقية، فحاجة المربيين والمعلمين للمعلومات التي تمكنهم من التعامل مع مراحل النمو الاخلاقي للمراهقين تُعتبر من أهم مبررات هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

يُعرّف **النمو الأخلاقي** بأنه: مظهر من مظاهر التطبيع الإجتماعي يتعلم من خلاله الطفل الكيفية التي يساير بها توقعات المجتمع والثقافة المحيطة به من خلال تمثله لمعايير النمو الأخلاقي باعتبارها نموذجا لنظامه القيمي الشخصي (الحلو، ٢٠٠٩). بينما يعرف رست (Rest and Narvez,1997) النمو الأخلاقي بأنه مفهوم نفسي يبين العملية التي يقرر بها الناس مدى

صحة أو خطأ سلوك معين لموقف معين من الناحية الأخلاقية. ويُعرف إجرائيا بالدرجات التي سيحصل عليها الطلبة بعد تطبيق المقياس المُعد للدراسة.

كما تُعرّف سمات الشخصية بأنها: صفات ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف الأفراد فيما بينهم في هذه السمات، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة وقد تكون متعلقة بمواقف إجتماعية. كما انها صفات مزاجية يتميز بها أفراد الدراسة كما تعكسها درجة كل فرد على مقياس أيزنك للشخصية (Eysenck) ببعديه (انبساط– انطواء)، (إتزان – إنفعال) (الأنصاري، ٢٠٠٠)، ويعرف إجرائيا بالدرجات التي سيحصل عليها الطلبة بعد تطبيق المقياس المعد للدراسة.

حدود الدراسة و محدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي.

٢- **حدود مكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة في مديرية تربية عمان الرابعة.

٣- **حدود زمانية:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

٤- **محددات الدراسة:** اقتصر تطبيق الدراسة على مقياسين وهما: اختبار النمو الأخلاقي أو ما يسمى باختبار تحديد القضايا لرست (Rest)، واختبار أيزنك للشخصية (Eysenck). وخصائصهما السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري الذي تناول النمو الأخلاقي وسمات الشخصية، كما يتناول الدراسات السابقة التي تناولت هذين المفهومين من دراسات عربية وأجنبية.

أولا :الإطار النظري

النمو الأخلاقي:

لكل مجتمع قِيمُهُ الأخلاقية التي اتفق أفراده على صحتها وعلى ضرورة تطبيقها والإلتزام بها، ولِضمان ذلك فقد وُضِعت قوانين خاصة تحكم أسلوب التطبيق وتعاقب الخارجين على هذه القيم، كما أن في كل مجتمع أعرافاً وتقاليد يلتزم الأفراد بتطبيقها دونما حاجةٍ إلى القانون وقوته. وهذه القيم والأعراف والتقاليد يتعلمها الفرد منذ نعومة أظافره، فهو يستدخلها ويستدمجها بإستمرار، ثم يقوم بتعميمها على حالات مشابهه، وهكذا تنتظم لديه الصورة القيمية والأخلاقية في مجتمعه بشكل تراكمي، وعن طريق التعديل والتحوير لكل سلوك لا ينسجم وهذه القيم والأعراف (الحلو، ٢٠٠٩).

فالطفل يولد دون أن تكون لديه منظومة من القيم الأخلاقية أو الضمير، لذلك فإنه بحاجة إلى أن يتعلم ما يعتبره المجتمع صوابا أو خطأ قبل أن نتوقع منه أن يتصرف بطرق أخلاقية، ويتعلم الطفل ذلك من علاقته بأبويه بصورة أساسية، لأن أسس النمو الأخلاقي توضع في البيت قبل أن يتفاعل الطفل مع جماعة الأقران. ولا نتوقع من الطفل أن ينمو لديه نظام أخلاقي إذا تُرِكَ لوحده، بل من خلال احتكاكه بالآخربن، وخاصة الصغار والكبار خارج البيت (أبو جادو، ٢٠٠٦).

ويحدث النمو الأخلاقي عند الأطفال على مستويين، الأول يتضمن تعلم السلوك الأخلاقي، والثاني تعلُّم المفاهيم الأخلاقية. فالسلوك الأخلاقي يتم تَعلُمُه عن طريق المحاولة والخطأ، والتعلم المباشر. أما بالنسبة للمفاهيم الأخلاقية فيتضمن تعلم مبادئ الصواب والخطأ في صيغ مجردة. ولا تتكون هذه المفاهيم الا بعد أن تنمو مقدرات الطفل العقلية إلى درجة تمكنه من نقل المبدأ الأخلاقي من موقف إلى آخر، وقد إستنتج بياجيه (Piaget) من دراساته أن النمو الأخلاقي يرتبط بالنمو العقلي لدى الأطفال، والطفل لا يتمكن من التعميم قبل أن ينتقل من مرحلة التفكير الحسي إلى مرحلة التفكير المجرد، حيث أن المفهوم الأخلاقي يرتبط في البداية بموقف معين ولا يطبقه في المواقف الأخرى، فالطفل في سن ما قبل المدرسة لا يسرق النقود لأن والدته علمته أن سرقة النقود أمر غير صحيح، لكنه قد يسرق كرةً أو قلماً من زميله ولا يعتبر ذلك خطأ. لكن في سن الثامنة يدرك المبدأ العام بأن السرقة خطأ مهما كان نوعها. وهذا يعني أن بدايات تعميم المفاهيم من موقف إلى آخر قد بدأت بالنمو لدى الطفل في هذه المرحلة (حسونة، ٢٠٠٤).

مفهوم النمو الأخلاقي:

يعرَّف النمو الأخلاقي على أنه: مظهر من مظاهر التطبيع الإجتماعي يتعلم من خلاله الطفل الكيفية التي يساير بها توقعات المجتمع والثقافة المحيطة به من خلال تمثله لمعايير النمو الأخلاقي باعتبارها نموذجا لنظامه القيمي الشخصي (الحلو، ٢٠٠٩).

ويعرَّف النمو الأخلاقي أيضا بأنه: جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الأخلاقية للفرد خلال فترة نموه (توق وقطامي وعدس، ٢٠٠٣).

بينما يرى رست (Rest and Narvez,1997) أن النمو الأخلاقي مفهوم نسبي يبين العملية التي يقرر بها الناس مدى صحة أو خطأ سلوك معين لموقف ما من الناحية الأخلاقية.

إن التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الأخلاقية أثناء فترات النمو المختلفة للفرد تسمى النمو الأخلاقي، وهي جانب مهم في النمو الاجتماعي، حيث يكون التركيز خلاله على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابع من ذات الفرد، ومرتبط بعوامل داخلية له مستقلة عن البيئة الخارجية ومعززاته، فكلما نما الفرد جسميا وعقليا كلما ازدادت قدراته على التفكير المجرد واستطاع أن يذوت القيم والمعايير الأخلاقية في بنائه المعرفي والذي يشكل مركز السيطرة على سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية بناء على فهمه لهذه القواعد والقوانين (الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧).

وفي ضوء التعريفات السابقة للنمو الأخلاقي خلصت الدراسة بالتعريف الآتي للنمو الأخلاقي وهو مجموعة من التغييرات التي تطرأ على الفرد، والتي تجعله قادراً على التكيف بنجاح مع كافة المحيطين به وتجعله قادراً على التمييز بين الحلال والحرام.

الأخلاق والدين:

ركزت الديانات السماوية على تنظيم المجتمعات الإنسانية من خلال الاهتمام بتعليم الأفراد الأخلاق الحسنة والالتزام بها، فقد تشابهت المنظومة الأخلاقية في جميع الديانات السماوية منذ الديانة اليهودية عهد سيدنا موسى عليه السلام عندما كان يحُثُ بني اسرائيل على التقيُّد بالوصايا العشر، وهي عبارة عن قوانين أعطاها الله لشعب اسرائيل بعد الخروج من مصر وهي ملخص ل٦٠٠ وصيةٍ مذكورة في الشريعة أو العهد القديم"لا تقتل، لا تسرق، لا تزنِ.... إلخ". وتبعتها الديانة المسيحية في عهد سيدنا عيسى عليه السلام الذي كان يدعو إلى المحبة والتسامح في زمن عمت فيه الفوضى والنزاعات. وعند مجيء الإسلام في عهد سيدنا محمد عليه الصلاة وأتم التسليم دعا إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة فقال رسولنا الكريم في حجة الوداع "إنما بُعِثتُ لأُتمِم مكارم الأخلاق"، وتشتمل أخلاق المسلمين كما وردت في القرآن والسنة النبوية على تحريم قتل النفس،

الزنا، السرقة، الكذب، شهادة الزور، خيانة الأمانة والعهد، الحسد، النميمـــة، الغيبـــة، والتحـــدث والإِخبار بالصدقات المُعطاة، والقسم الباطل، وعبادة الشهوات، الشعوذة والسحر، وشرب الخمر، والربا، والقمار، وغيرها من الأخلاق (الجنقندي، ٢٠٠٣).

وبهذا يكون الإسلام قد قدم نموذجا فريدا في تمثل الأخلاق الحميدة من خلال النبي محمـــد صلى الله عليه وسلم الذي قال الله تعالى عنه {وإنك لعلى خلق عظيم} (القرآن الكـــريم، ســـورة القلم: آية٤).

وأما القرآن الكريم والسنة النبوية فهما مصدر الأخلاق في الإسلام، ويقـــرران مجموعـــة المبادئ الأخلاقية والفضائل السلوكية التي يجب أن يكتسبها الطفل ويعتاد عليها منذ تمييزه مـــن خلال قبول السلوك أو عدم قبوله عند الله وعند رسوله(الجنقندي، ٢٠٠٣).

الأخلاق والفلسفة

اهتم الفلاسفة بالأخلاق ودراستها منذ أقدم العصور؛ فكانت وما زالت دراسة الأخلاق مجالا خصبا للأبحاث باعتبارها من أهم جوانب الارتقاء الإنساني على مستوى الفرد والجماعات، فقد بدأت الفلسفة بوصفها منهجا خاصاً في التفكير عند اليونان في القرن السادس قبل الميلاد (عبد القادر، ٢٠٠٣).

فلقد تناول فلاسفة اليونان القِيم الأخلاقية بالدراسة، فتناولها أفلاطون في حديثه عن الحق والجمال، وكان يرى أن الفضيلة هي طريقُ الإنسان للسعادة والخير، كما يَعتبر أفلاطون أصول الفضائل تكمُنُ في الحكمة والشجاعة والعدل، وقد بين سقراط أن العقل هو مصدر الأخلاق لأنه يستطيع التمييز بين الخير والشر. والسلوك الأخلاقي لا يكفي أن يحدث مرة أو مرتين حتى يتصف بهذا الوصف، بل يجب أن يتكرر حتى يصبح خُلقا راسخاً (رشوان، ٢٠٠٢). ولقد أرجع أفلاطون وأرسطو الأخلاق إلى قوى النفس الثلاث الشهوية والغضبية والعاقلة، ولكنهما اختلفا في اتجاه

القوى بالنظر إلى العمل الإنساني، فيرى أفلاطون بأن إنسانية الإنسان تتمثل في قوته العاقلة لأن لها القدرة على التمييز بين الأجناس، ولذلك على الإنسان أن يسلط قوته العاقلة على قوته الغضبية والشهوية لتحد من فعاليتهما فيعيش الإنسان بمقتضى العقل وإلا اصبح في مرتبة البهائم. بينما أرسطو يرى أن الإنسان بمجموعة قواه العاقلة والغضبية والشهوية، وأن القوة العاقلة هي المسؤولة عن تحقيق التوازن بين قوتي النفس الشهوية والغضبية (كتاني، ٢٠٠٦).

أما في العصر الإسلامي فإننا نجد أن الفلاسفة المسلمين قد استمدوا آراءهم الأخلاقية من القرآن الكريم بصفته مصدر التشريع الأول ومن السنة النبوية والتي جاءت مفسرة للقرآن الكريم. فلقد جاء الإسلام متمثلا في الرسالة التي جاء بها محمد –صلى الله عليه وسلم– التي ركزت على الأخلاق وتكميلها ولخصت رسالتها كلها في عبارة جامعة حيث قال عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم" إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" وأخذ العرب يتدبرون هذه التعاليم وما اشتملت عليه من آداب وتشريع، فاتسعت مداركهم وتفتحت عقولهم على آفاق جديدة من العلم والمعرفة، ودعا الإسلام إلى الفضائل ونهى عن الرذائل (حمودة و الشاذلي، ٢٠١٠).

الأخلاق وعلم النفس

ما من شك أن الأخلاق الحميدة تُعد من الأسس الهامة في بناء شخصية الفرد وتماسكها، وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب في الشخصية، إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي من البحث النفسي والتربوي كما نالته جوانب النمو الأخرى، فقد بدأ علماء النفس والباحثون بدراسة النمو الأخلاقي مؤخراً، كما ظهرت بعض النظريات التي تفسره (القزاز والبيرقدار، ٢٠٠١).

وهناك العديد من التعريفات التي حاولت أن تُلقي الضوء على النمو الأخلاقي والمتغيرات التي تلعب دوراً في إِحداثه، وقد تعدد تعريفات علماء النفس باختلاف مدارسهم، فأنصار النظرية التحليلية ونظرية التعلم الاجتماعي يعتبرون الأخلاق نسبية، تتأثر بالأعراف والعادات والتقاليد

وتختلف من شخص لآخر، بينما يعتبر أنصار النظرية المعرفية أن هناك معايير أخلاقية موجودة ومشتركة بين البشر جميعا (Lamb,1978).

النظريات التي فسرت النمو الأخلاقي

لقد تعددت النظريات النفسية التي فسرت النمو الأخلاقي ومن أهم النظريات التي فسرت النمو الأخلاقي ما يلي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي

يتزعم هذه النظرية العالم النفسي المعروف سيجموند فرويد (S.Freud) وتنطلق نظريته من النظرة الفلسفية القائلة بأن الإنسان شرير في الأساس. وتعتمد هذه النظرية في أساسها على مفهوم اللَّذة كدافع لزيادة المتعة والإرضاء عن طريق تخفيض التوتر المرتبط بالمثير الداخلي كالحاجة والغريزة. ويصور فرويد (Freud) الطفل الصغير كحزمة دوافع، على الكبار توجيهها لتحقيق أهداف إجتماعية (Hoffman,1970).

ويرى أن الإنسان محكوم بغرائز فطرية لاشعورية، وهي تمثل الرغبات المكبوتـــه والتـــي تتحول عن المستوى الشعوري إلى اللاشعور، ويرى فرويد (Freud) أن الأنا الأعلى هو الجانب الأخلاقي من الشخصية، فالأنا الأعلى الذي يمثل معايير الراشدين ينمو من خلال التشابه مع الوالد من نفس الجنس، وأن المجتمع يضمن بقاءه من خلال التقمص (التشابه الذاتي) كما فرضت معايير على الفرد الذي ينقل هذه المعايير إلى الجيل الذي يليه، فكل من الذكور والإناث يتوحـــدون مـــع الوالد من نفس الجنس بسبب الخوف أو القلق من السلوك فقدان الحـــب أو العدوانيـــة (نواصـــرة، ٢٠١٠).

وتتكون الأنا الأعلى عند فرويد من جزأين هما الأنا المثالية والضمير، وتتعلق الذات المثالية بالمثل العليا التي يقرها الآباء، أما الضمير فهو يراقب الخير والشر وهو يتعلق بالمحرمات التي لا

يقرها الآباء، ويمنع الأحاسيس غير الأخلاقية الصادرة من اللهو من دخول الوعي لدى الأنا(الخوالدة والشوارب،٢٠٠٧).

ثانيا: نظرية التعلم الاجتماعي:

تقوم نظرية التعلم الإجتماعي على ملاحظة سلوك الأفراد في مواقف طبيعية واقعية. ويرى باندورا (Bandura) أن معايير السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج، فالأطفال يقلدون الفعل الذي يرون غيرهم يفعلونه، شريطة أن لا يؤدي هذا التقليد إلى عقاب، وليس بالضرورة أن تكون النماذج حقيقية، بل يمكن أن تكون حقيقية أو مستوحاة من لعب تخيلي كما أن السلوك الأخلاقي والتفكير الأخلاقي مفاهيم نسبية تعتمد على البيئة الإجتماعية والثقافة التي ينشأ فيها الفرد، بالإضافة إلى نمط الأسرة التي ينشأ بها الفرد (Bandura,1980).

ويرى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي بأنه يمكن نقل قواعد أخلاقية جديدة إلى الأطفال عن طريق التعلم بالملاحظة, أو استبدال القواعد الأخلاقية الموجودة لديهم مسبقاً بالقواعد الأخلاقية التي وجدها النموذج أكثر ملائمة (Miller,1983).

واستناداً إلى بعض التجارب فقد استنتج أنصار التعلم الاجتماعي أن الأطفال يتعلمون الأحكام الأخلاقية من خلال الملاحظة والنمذجة، وأنهم لا يفعلون ذلك على سبيل التقليد فقط، وإنما يستنتجون مبدأ عاماً يعممونه على المواقف المماثلة (Malimand and Brich,1998). ومن الجدير بالذكر أن تعلم السلوك يقوى اذا ما كان النموذج مصدر تعزيز للفرد، ومن هنا يقوم باندورا (Bandura) بتفسير تقليد الطفل لوالديه واكتساب قيمهما أكثر من غيرهما. مما يُعطي أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، ويعتقدوا أن السلوك يتدعم ويتغير تِبعاً لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر

مرة أخرى وفي مواقف مماثلة للموقف الذي أُثيب فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف (أبوجادو، ٢٠٠٦).

ويرى باندورا (Bandura) أنه كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان قادراً على تقييم السلوك الأخلاقي، وسيزداد حدةً واحترافاً في توزين كل عناصر الموقف وأخذها جميعاً بعين الإعتبار (الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧).

ثالثا: النظرية المعرفية

يرى أصحاب النظريات المعرفية والتي يمثلها بياجيه (Piaget) وكولبيرغ (Kohlberg) ورست (Rest) أن السلوك الأخلاقي ما هو إلا سلوك معرفي يتطلب امتلاك الفرد قدرة عقلية معرفية، فهم يؤكدون على أهمية المعرفة والفكر في تكوين النمو الأخلاقي، فهم يرون أن نمو الفرد الأخلاقي مرتبط بنموه العقلي، ويمكن تفسير النمو الأخلاقي من خلال عدة نظريات معرفية منها:

أ- **نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي:**

قام بياجية (Piaget) بدراسة النمو الأخلاقي للأطفال، وتوصل إلى نتيجة مؤداها أنه في العديد من الحالات يرتبط النمو الأخلاقي بمستوى النمو المعرفي، وبالدرجة التي يتفاعل فيها الطفل مع الأطفال الآخريين وخاصة فيما يتعلق بتعلمه لقواعد وقوانيين الألعاب التي يمارسونها (عبد المعطي وقناوي،٢٠٠١).

ويؤكد بياجيه (Piaget) على دور المعرفة الناتجة من تفاعل الفرد مع بيئته، حيث يقوم الفرد بتنظيم العمليات المعرفية وذلك من خلال عمليتين هما:

التمثل: وهي القدرة على دمج ما هو خارجي في النظام المعرفي الموجود.

الموائمة: النزعة إلى تعديل البنية المعرفية بما يتناسب مع الخبرة الجديدة (Bergling,1991).

وقد بنى بياجيه (Piaget) النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي لدى الأطفال على مقابلات أجراها مع عدد منهم بناء على مبدأ المقابلة الإكلينيكية وقد احتوت المقابلات على عدد من القصص التي تتضمن مشكلات أخلاقية مستخدماً الطريقة الإكلينيكية، بالإضافة إلى قيامِهِ بملاحظة الأطفال أثناء اللعب مع أقرانهم، وقد خلص بياجيه (Piaget) إلى أن هناك مرحلتين للتفكير الأخلاقي هما (أبو جادو، ٢٠٠٦):

١. **(مرحلة الواقعية الأخلاقية) (Moral realism stage) من سن الرابعة وحتى السابعة.**

في هذه المرحلة تكون أحكام الطفل على السلوك من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبه، كما يعتقد طفل هذه المرحلة أن القواعد الأخلاقية ثابتة ولا تتغير، وأن الإلتزام بها لا بد وأن يكون قوياً، ويؤمن الطفل في هذه المرحلة بالعدالة المطلقة، وأن من يخالف القانون الأخلاقي لا بد أن يُعاقَبَ فوراً.

٢. **(مرحلة الاستقلالية الأخلاقية) (Moral relativism stage) من سن السابعة وحتى المراهقة.**

في هذه المرحلة تكون أحكام الطفل على السلوك من زاوية قصد ونية صاحبه بغض النظر عن نتائج هذا السلوك، ويعتقد طفل هذه المرحلة أن القواعد قابلة للتغيير، وأنها ولا بد وأن تكون مقنعة ومتفقه مع ما يراه المجتمع، كما يرى الطفل في هذه المرحلة أن العقاب لا يقع إلا بعد ثبوت الواقعة، وأن هذا العقاب ليس حتميا.

ب- **نظرية لورانس كولبرغ (Kohlberg) :**

يعد كولبرغ (Kohlberg) واحداً من أبرز الباحثين الذين اتبعوا منهج بياجيه (Piaget)، وقد ركز كولبرغ (Kohlberg) على النمو الأخلاقي واقترح نظريته التي ذهبت أبعد بكثير ممـــا ذهب إليه بياجيه (Piaget).

وقد قام كولبرغ (Kohlberg) بدراسة النمو الأخلاقي باستعماله المقابلة الإكلينيكية، وقد اعتمد في تحديده للمراحل الأخلاقية على إستجابات الأفراد على مجموعة من القصص الافتراضية التي تُصور معضلات فلسفية تخلق لدى الطفل صراعاً معيناً (الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧).

وقد عرف كولبرغ (Kohlberg,1969) النمو الأخلاقي بأنه: عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من الموائمة بين نظرة أخلاقية معينة وخبرة الفرد فيما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معياراً لسلوك الأفراد في هذا الجانب أو ذاك من جوانب حياتهم .

مراحل ومستويات النمو الأخلاقي عند كولبرغ (Kohlberg) :

جاءت نظرية كولبرغ (Kohlberg) ضمن ثلاثة مستويات يدخل في كل منها مرحلتـــان أخلاقيتان وليس من الضروري أن يستمر الفرد في النمو ليصل إلى أعلى المستويات، وإنما قد يتوقف عند مستوى معين بينما تستمر قلة من الناس للوصول إلى أعلى مستوى (الحلو،٢٠٠٩).

وقد اعتمد كولبرغ (Kohlberg) على أفكار بياجيه (Piaget) ومبادئه، لكنه طورها وأصبحت نظرية أكثر شمولية وتطورا في النمو الأخلاقي، حيث ركز كولبرغ (Kohlberg) بالدرجة الأولى على نمو الأحكام والمفاهيم الأخلاقية للطفل، ويرى أن مراحل النمو الأخلاقي لأحكام الطفل ينعكس من خلال إجاباته على قصص تصور معضلات فلسفية تخلق لديه صراعا معينا (Burgling,1991).

وأما مستويات كولبرغ (Kohlberg) ومراحله في النمو الأخلاقي التي وضعها من خلال تقديم قصص تتضمن مواقف أخلاقية، تتطلب من الفرد إتخاذ قرار بشأنها تكون صعبة جدا وبحاجة إلى تبرير وقد تم تقسيم مراحل النمو الأخلاقي إلى ثلاثة مستويات تتضمن ست مراحل كما يلي (الخوالدة والشوارب، ٢٠٠٧):.

أ- (المستوى ما قبل التقليدي) ما قبل التمسك بالعرف والقانون: (Pre-conventional Level)

يطور الطفل في هذا المستوى مفاهيمه الأخلاقية طبقا لمفاهيم الثقافة التي يعيش فيها الفرد، ولكن ذلك يكون محكوماً بقوى المجتمع الخارجية، التي تملك السلطة والثواب والعقاب. فهو يدرك الأفعال الأخلاقية بناء على آثار السلوك السارة وغير السارة. ويتضمن هذا المستوى طورين يمتدان حتى سن الثامنة من عمر الطفل، وهي:

- **طور أخلاقية العقاب والطاعة:**

يقوم الطفل بإطاعة القواعد التي يضعها أصحاب السلطة ولا يحاول القيام بكسرها خوفا من العقاب، ويعتبر مخالفة التعليمات هو فعل سيئ بغض النظر عن النوايا والظروف وذلك لإرتباطه بالعقاب، فالذي يحدد أن هذا الفعل جيد أو سيئ هو عواقبه المادية، كما أن أخلاقية الطفل تكون مرتبطة بالإذعان للسلطة التي تصدر الأوامر.

طور المنفعة الذاتية أو الوسيلية:

يقوم الطفل بإطاعة القواعد إذا ما كانت تلبي حاجات المصلحة الفردية الذاتية لديه ويبرر الطفل ذلك بأن لكل فرد الحق في الحصول على اللذة والسرور والسير في الطريق التي تتفق مع مصلحته الشخصية، وهنا يرجح الطفل دائما مصلحته الشخصية إذا ما تعارضت مع مصالح الآخرين.

ب- (المستوى الثاني: الأخلاقية التقليدية) العرف والقانون (Conventional Level)

يتطور هذا المستوى لدى الأطفال في الفترة ما بين التاسعة حتى سن الخامسة عشر، ويتطور في هذا المستوى وعي الطفل للعلاقات المشتركة مع الآخرين، ويزداد إدراكه لتوقعات

الآخرين وبالتالي فإن الفرد يقوم بإتباع القواعد والقوانين والمعايير الإجتماعية الأخلاقية بإدراكه لها وإعترافه بها وليست تبعا لنتائج سلوكه الأخلاقي. ويتضمن هذا المستوى طورين هما:

- **طور أخلاقية الولد الجيد أو البنت الجيدة:**

يقوم الطفل بإطاعة القوانين والقيام بالسلوك الجيد إرضاء للآخرين الذين تربطه معهم علاقة جيدة للحصول على رضاهم ومباركتهم لسلوكه، وقد تبرر هذه الطاعة بأن كل فرد بحاجة لأن يكون محبوباً من قبل الجماعة التي يعيش ضمنها، ويتخلص الطفل في هذه المرحلة من التمركز حول الذات، وترجيح المصلحة العامة على المصلحة الخاصة .

- **طور التمسك بالعرف والقانون:**

يقوم الطفل بالتمسك بالعرف والقانون لذاتهما وجعلهما المصدر الوحيد للحكم على السلوك، وذلك لأن القانون وُضِع لينظم العلاقات بين الأفراد، أما المنظور الاجتماعي لهذه المرحلة فينطلق من فصل وجهة النظر الشخصية والعلاقات الشخصية عن العلاقات القانونية، وترجيح الإلتزام بالقانون على كل شيء مهما كانت الظروف.

ج- المستوى الثالث: مستوى ما بعد التقليدي أو العرفي:(Post conventional Level)

تتطور المعايير والمبادئ الأخلاقية في هذا المستوى لدى الأفراد فيما بعد سن السادسة عشرة، ويتطور لدى الفرد مفهوم القيم والأحكام الأخلاقية العامة، والمبادئ العلمية على نحو التخلص من مفهومهما القانوني أو العرفي الجامد، وتتطور رؤية الفرد لتصبح أكثر شمولية وعمومية من السابق.

ويتضمن هذا المستوى طورين هما:

- **طور الاتفاق الاجتماعي والحقوق الفردية:**

يقوم الفرد بإتباع القوانين واحترام القيم الاجتماعية بناء على اقتناعه بأن القانون هو نِتاج العقد الاجتماعي على مجموعة من القيم التي يجب على الجميع احترامها وعدم مخالفتها، وهنا يقوم الفرد بإتباع روح القانون مبتعداً عن التمسك بحرفيته في المواقف الاجتماعية، أي بالربط بين النظرة القانونية والأخلاقية في المواقف الاجتماعية.

- **طور المبادئ الخلقية العامة والضمير**

يقوم الفرد بالإلتزام بالمبادئ والقيم الأخلاقية العامة التي ارتضتها الشعوب عبر الأزمان، وإذا ما تعارضت هذه المبادئ مع القوانين الاجتماعية فإنها ترجح دائما، ويبرر الفرد إلتزامه بهذه المبادئ بأن الإيمان بصدق المبادئ الأخلاقية العامة هو واجب على كل إنسان عاقل، لأنها هي المبادئ التي تحقق السعادة للإنسان.

من خلال عرض مراحل النمو الأخلاقي عند كولبرغ (Kohlberg) نلاحظ أن تلك المراحل تتابع في تسلسل متسق فالأطفال عادة ينتقلون من المرحلة الأولى إلى الثانية ثم الثالثة وهكذا ولا يتخطون مرحلة ما أو يتحركون خلال هذه المراحل بدون ترتيب، وفي نفس الوقت لا يستطيع كل الأطفال الوصول إلى المراحل الأعلى، ولكن إلى المدى الذي يحققونه بأنفسهم، وفي تتابع مرتب ومنظم(عبد المعطي وقناوي،٢٠٠١).

وبالرغم من الإنتشار الواسع لنظرية كولبرغ (Kohlberg) الا أنها تعرضت لعدد من الإنتقادات منها:

١- انتقد كولبرغ (Kohlberg) بأنه اهتم بالعقل والتفكير كمؤشر على النضج وأهمل العاطفة والعلاقات الإجتماعية الأخرى التي تسهم في تشكيل الضمير.

٢- انتقد كولبرغ (Kohlberg) في اعتماده على وسائل لفظية، تعطي المجال للمفحوص للإعتماد على توليد الحجج كفيلسوف أخلاقي، ولكن الناس في الواقع غير ذلك (Rest.1998).

وبالرغم من هذه الإنتقادات الا أن نظريو كولبرغ (Kohlberg) تسهم في رفع مستوى النمو الأخلاقي عند الطالب، كما رأى بعض الباحثين في نظرية كولبرغ (Kohlberg) تطبيقات ذات فائدة في التربية الأكاديمية (الكيلاني،١٩٩٢).

ج- نظرية جيمس رست (Rest)

انطلق رست (Rest) كتلميذ لكولبرغ (Kohlberg) الذي أثارت نظريته الكثير من الباحثين الذين حاولوا دراسة أبعاد مختلفة وعلاقتها بالنمو الأخلاقي، حيث قام رست (Rest) بعدة دراسات في النمو الأخلاقي كان هدفها محاولة التوصل لطريقة موضوعية لقياس النمو الأخلاقي وقد صمم اختباراً للنمو الأخلاقي عُرِف باختبار تحديد القضايا **The Defining Issues Test (D.I.T)**

وتميز هذا الاختبار بالسرعة وسهولة عملية القياس وهو اختبار قائم على القصص الأخلاقية التي استخدمها كولبرغ (Kohlberg) ، ولكنه اختلف عنه في طريقة التقييم، فهو يعرض على المفحوصين القصص السّت نفسها التي استخدمها كولبرغ (Kohlberg) ويضع تحت كل قصة أسئلة موضوعية ويطلب إليهم أن يجيبوا عليها (Rest,1985).

وسيتم التحدث عن هذا الاختبار بشكل مفصل وذلك في الفصل الثالث من هذا البحث, كونه المقياس المستخدم لهذه الدراسة لتحديد مراحل النمو الأخلاقي.

ويعرّف رست (Rest,1980) النمو الأخلاقي بأنه البناء الفعلي الأساسي الذي بواسطته يدرك الناس الحقوق والمسؤوليات ويتخذون القرارات حولها.

وقد حدد رست ستة مراحل للنمو الأخلاقي (Rest,1998):

١. مرحلة المحافظة على الذات:

حيث يدرك الطفل كيفية مسايرة تعليمات والديه بناء على نمط العلاقات التعاونية غير المتوازنة لصالح الوالدين.

٢. المحافظة على الذات تبادليا:

في هذه المرحلة يدرك الطفل أن هناك علاقات إجتماعية متوازنة بحيث أن على كل فرد إطاعة التعليمات والقواعد طالما لا تتعارض مع مصالحه الشخصية الذاتية.

٣. المحافظة على العلاقات الشخصية:

حيث يدرك الفرد أن العدل يكون بتأدية كل فرد لدوره في إطار الجماعة التي ينتمي إليها بناء على معرفته المتبادلة لمشاعر وأفكار الآخرين ومعرفتهم لمشاعره.

٤. المحافظة على كيان المجتمع:

حيث يدرك الفرد هنا أن التوازن في العلاقات الإجتماعية يقوم على معرفة كل فرد لدوره وأدوار الآخرين في المجتمع والقيام بها من أجل خَلق نظام إجتماعي مستقر.

٥. المحافظة على كيان الأفراد كبشر داخل المجتمع:

حيث يدرك الفرد أنه إذا أراد إيجاد أفضل توازن في المجتمع لا بد لهم أن يحققوا أمنا للحقوق الإنسانية بناء على القوانين التي تُعطي الفرد حرية التعبير عن رأيه.

٦. المحافظة على كيان الإنسان في كل زمان ومكان:

وهنا يدرك الفرد أن التفاعل التعاوني المتوازن لا يكون إلا بتحقيق أمن وضمان للحق والعدل المطلق في كل زمان ومكان، ويتحقق ذلك بتحقيق التوازن بين الحقوق المتعارضة والقضاء على القسرية في التعامل نهائيا.

ويرى رست (Rest) أنه على المختصين التمييز بين ثلاثة مستويات من التجريد تتحكم في القرار الأخلاقي وهي:

١- تبرير النظام الأخلاقي في المجتمع.

٢- المفاهيم الوسيطة التي تعطي مبرراً منطقياً لبعض أنماط القرار الأخلاقي.

٣- لوائح الأخلاق وتعني إعتقاد الفرد بأن هذا السلوك أخلاقي من وجهة نظره.

و يعتقد رست (Rest) أنه من الخطأ أن نفترض أن كل الناس يقعون في نفس المستوى من التجريد (Rest,1998).

ومن خلال استعراض نظرية رست(Rest) في النمو الأخلاقي نجد أن هناك إختلاف بينه وبين كولبرغ (Kohlberg) في تعريفه للمراحل الأخلاقية من خلال عملية العدالة، حيث يعيد تعريفها من خلال المخططات، وهي بنى عاملية تتضمن عددا من المفاهيم وهذه المخططات هي:

أ- مخطط الإهتمام الشخصي (تضم المرحلتين الثانية والثالثة عند كولبرغ (Kohlberg) ويعرفها على أنها تضم الإهتمام بالمصلحة الشخصية المباشرة، وعدالة تبادل المنافع البسيطة: خدمة مقابل خدمة، بالإضافة إلى الإهتمام بالنوايا الحسنة أو السيئة للآخرين ضمن سعي الفرد للحفاظ على الصداقة والعلاقات الجيدة معهم وحيازة القبول الإجتماعي).

ب-مخطط المحافظة على المعايير(تمثل المرحلة الرابعة لدى كولبرغ (Kohlberg) ويعرفها على أنها تتضمن الحفاظ على القوانين والنظم والأعراف والمعايير السائدة في المجتمع).

ج-مخطط التفكير ما بعد التقليدي (تمثل المرحلتين الخامسة والسادسة لدى كولبرغ (Kohlberg) ويعرفها على أنها تتضمن تنظيم المجتمع من خلال الإجراءات التي تقرها

الأغلبية، وما يتصل بمبادئ الديمقراطية والمساواة والحفاظ على حقوق الأفراد، كما تمثل أيضا تنظيم المجتمع من خلال مجموعة من المثل العليا بغض النظر عن القوانين والأعراف السائدة في المجتمع) (الفرا، ٢٠٠٠).

ثانيا: سمات الشخصية

قد لا يكون من باب المغالاة بالقول بأن دراسة موضوع الشخصية يعتبر من أكثر المواضيع أهمية في مجال علم النفس وهذا القول له ما يبرره لأن مصطلح الشخصية رغم ألفته وشيوعه فهو من أصعب الإصطلاحات فهما وتفسيرا(أحمد، ٢٠٠٤).

ولقد بدأ اهتمام علماء النفس بدراسة الشخصية منذ بداية ثلاثينات القرن العشرين، وانطلقوا في ذلك من أن الشخصية هي تركيب وانتظام ديناميكي لعدد من السمات وهذه السمات هي المحرك الأساسي للسلوك (نعيسة وجمل، ٢٠١٠).

أما مفهوم الشخصية فهو لاتيني الأصل مشتق من لفظة (Persona) وتشير إلى الوجه المستعار أو القناع الذي يستخدمه الممثل على الوجه (حشكي، ٢٠٠٩).

ولقد تعددت التعريفات المتعلقة بالشخصية، نظراً لتعدد النظريات والمنطلقات الفكرية لدى الباحثين في هذا المجال، فلقد عرفها الأمارة (٢٠٠٩): بأنها التنظيم الدينامي لسمات وخصائص ودوافع الفرد النفسية والفسيولوجية والجسمية، وذلك التنظيم الذي يكفل للفرد توافقه وحياته في المجتمع، ولكل شخص تنظيمه الذي يميزه عن غيره، أي لكل شخص في المجتمع شخصيته الفريدة. أما أحمد(٢٠٠٣) فتعرف الشخصية بأنها مجموعة من القيم أو الألفاظ الوصفية التي تستخدم لوصف الفرد تبعا للمتغيرات أو العوامل التي تحتل مركزا هاماً من النظرية التي يعتنقها صاحبها.

يرى كاتل (Cattell,1965) الشخصية أنها ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين. أما أيزنك (Eysenck,1960): فيرى الشخصية بأنها ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والذي يحدد توافق الفرد لبيئته. . كما عرفها جيلفورد (Guillford,1959) بأنها: ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته. أما جوردون ألبورت (Allport,1937) فيعرف الشخصية بأنها: هي التنظيم الديناميي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الشخصية بأنها: نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية الثابتة نفسيا والتي تميز الفرد عن غيره من الأفراد، والتي توجه سلوكيات الفرد ومواقفه تجاه الأحداث والأشخاص.

وقد قَسَّم علماء النفس السمات الشخصية إلى عدد من المكونات وتنحصر السمات فيما يأتي:

١- **السمات البدنية:** تشمل الصحة والجمال والقامة والمظهر العام للشخص، وهي من أهم السمات لدى الفرد؛ وذلك لأهميتها الكبيرة في مساعدة الفرد على عكس الإنطباعات الأولية سواء كانت إيجابية أو سلبية لدى الآخرين (يونس، ١٩٩٩).

٢- **السمات العقلية:** تتناول هذه السمات الجوانب العقلية والمعرفية كالذكاء، والقدرات العقلية الخاصة، ونظرة الفرد وإدراكه للواقع المحيط به (سفيان، ٢٠٠٤).

٣- **السمات النفسية:** تشتمل على الجوانب الإنفعالية والمزاجية لدى الفرد، كما تشمل القيم التي يكتسبها الفرد من البيئة الخاصة بالفرد والأسرة والمجتمع، ومثالا على ذلك الحالة المزاجية، والثبات والإستقرار الإنفعالي (القذافي،٢٠٠١).

٤- **السمات الاجتماعية:** تمثل هذه السمات مسألة الحساسية للمشكلات والمشاركة في الأنشطة الإجتماعية وميل الفرد إلى السيطرة أو الخضوع و التعاون مع الآخرين والإكتفاء الذاتي أو

الإعتماد على الآخرين، وتقسم هذه السمات إلى أولية أو أساسية كالذكورة أو الأنوثة، والإستقرار الإنفعالي أو الإندفاعية، ويلاحظ أن هذه الصفات ليست منفصلة عن بعضها البعض أبدا فالخجل مثلا سمة أولية تؤدي إلى مجموعة من السمات الثانوية مثل: ميل الفرد إلى الإبتعاد في المناسبات الإجتماعية، والإبتعاد عن مشاركة الحديث أمام الناس، والرغبة إلى الإنعزال والصمت (يونس،١٩٩٩).

نظريات سمات الشخصية:

تقوم نظرية السمات على جمع عدد كبير من السمات التي يفترض أنها مشتركة بين الناس جميعا، وذلك بوصف كثير من الفروق الأخرى المتعلقة بالشخصية التي لا يمكن وصفها بعدد محدد من الأنماط، وبهذا يعتقد أصحاب هذه النظرية بأن تحديد سمات فرد ما هي أفضل وسيلة لوصف الشخصية وتقييمها، كما يعتقد أصحاب هذه النظرية بأن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات، وأن هذه السمات تقوم بدور رئيس في تحديد سلوك الفرد. كما تعد السمات أنماطا سلوكية عامة دائمة وثابتة نسبيا تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وهي تعبر عن توافقه مع بيئته (نجاتي،٢٠٠٢).

ولقد تعددت النظريات التي تناولت موضوع الشخصية، حيث تعتبر الشخصية من أكثر الموضوعات إثارة في علم النفس، مما أدى إلى تعدد وجهات النظر في دراستها، فقد ركز البعض على دراسة الجوانب الجسمية للشخصية فيما ذهب آخرون في دراستها من خلال الجانب النفسي والإجتماعي ومن هذه النظريات:

نظرية التحليل النفسي:

ورائدها سيجموند فرويد (Freud) وينظر للشخصية على أنها مكونة من ثــلاث مكونــات أساسية وهي(أحمد،٢٠٠٣):

١- **الهو (Id):** وهو النظام الأصلي للشخصية، وهي أكثر قوى الشخصية بدائية وهمجية وهو يمثل الجانب المظلم من الشخصية ومبدأه السعي للحصول على الإشباع الفوري للرغبات.

٢- **الأنا (Ego):** هو الممثل للعقلانية في مواجهة إندفاعات الهو وتهوره، ويقوم بدور وسيط بين الهو والعالم الخارجي، ومبدأه الذي يعمل من خلاله هو الواقع؛ ولذلك يقوم بإشباع رغبات الهو وفقا لمقتضيات الواقع ويؤجل الإشباع الغريزي حتى يتوفر الوقت لذلك.

٣- **الأنا الأعلى (Super Ego):** وهذا الجزء من الشخصية يتكون في الطفولة المبكرة من خلال التعليمات السلوكية التي يتلقاها الطفل من والديه عن طريق أسلوب العقــاب والثــواب وهــي مستودع المثالية والأخلاق وتمثل ضمير الفرد، وهي أعلى وأرقى جوانب الشخصية.

ويرى فرويد أن هذه المكونات في صراع دائم، صراع بين الخير والشر، ويحدث هذا الصراع في نطاق اللاشعور، ومن هنا كانت وظيفة الأنا (Ego) التوفيق بين الخير والشر في الإنسان وبين المقبول والمرفوض(الشمري٢٠٠٧).

ويؤكد فرويد (Freud) بأن هذه القوى متصلة مع بعضها بل تساهم فيما بينها وتتعاون في التفاعل مع المحيط الخارجي وفي اشباع الرغبات الأساسية (محمود،٢٠١١).

النظرية السلوكية:

يعتبر سكنر(Skinner) من علماء النفس الإرتباطيين ولذلك فهو ينتمي إلى مدرسة ثورنديك رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين حيث أنه وضع نظامه في الإشــراط الإجرائــي بشــكل مستقل ويختلف عن ثورنديك في كثير من الجوانب وإن كان يشترك معه فــي التركيــز علــى

التعزيز كعامل أساسي في التعليم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التـــي كانـــت موضـــع اهتمامه (أحمد،٢٠٠٣).

ويُفسر سكينر(Skinner) الشخصية بأنها ردود أفعال للمثيرات الخارجية، ويعتقد بأن الأفراد يقومون بأعمال سيئة لجلب الإنتباه، وهذا هو مبدأ مثير- إستجابة- نتائج، وعلى أن سلوك الناس هو نتاج عمليات أُطلِقَ عليها الاشراط الإجرائي (العيسوي، ٢٠٠٢).

النظرية الإنسانية:

يعد ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers) من أهم رواد هذه النظرية، فالمنطلق الأساسي لهذه النظرية هو أن الإنسان بطبيعته مدفوع لفعل الخير، لهذا هو لا يحتاج إلى الضبط والتحكم، فمحاولة التحكم بالفرد قد تجعل تصرفاته سيئة، كما أن خصائص نمو الفرد مكتسبة أكثر من كونها بيولوجية، ويظهر ذلك من خلال علاقات الفرد مع المحيط الخارجي والتي بدورها تكسب الفـــرد الخبرة في التكيف مع الواقع (أحمد، ٢٠٠٤).

ووجهة نظر روجرز (Rogers) في طبيعة الإنسان تضعه بجلاء في "معسكر الإنســـانيين". حيث أن اهتمامه الرئيسي هو اكتشاف الشروط التي تمكن الشخص من أن ينمّي كل إمكاناته إلـــى أقصى حد. وتبعاً لروجرز (Rogers) فإن أهم هدف للفرد هو تحقيق الذات (المليجي، ٢٠٠١).

نظرية السمات:

كما تتعدد تعريفات علماء النفس للشخصية كذلك تختلف تعريفاتهم للسمات تِبعـــا لاخـــتلاف نظرتهم ونظرياتهم للشخصية، فالسمة عند ألبورت (Allport,1937) هي تكوينات بيولوجيـــة فيزيقية حقيقية تمثل بنية عصبية نفسية لها القدرة على استخلاص المثيرات المتكافئة وظيفياً، وعلى المبادأة في التوجيه المستمر لأشكال متكافئة من السلوك التوافقي والتعبيري.

أما جيلفورد (Guilford,1959) فيرى أن السمة هي أي جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبي وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره. أما كاتل (Cattle) فيرى أن السمة "جانب ثابت نسبياً من خصائص الشخصية، وهي بعد عاملي يُستخرج بوساطة التحليل العاملي للإختبارات أي الفروق بين الأفراد، وهي عكس الحالة (Cattle and Scheier,1961).

ويعرف أيزنك (Eysenck) السمات بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا (Eysenck,1953)

ويعرف (سفيان، 2004) السمة بالصفة الجسمية أو العقلية أو الإنفعالية أو الإجتماعية أو المكتيبة التي يتميز بها الفرد، وهي استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك.

وكما اختلفت نظرة علماء النفس لمفهوم السمات فقد إختلفت أيضا تقسيماتهم لأنواعها فكما يرى ألبورت (Allport) أن السمة هي الوحدة المناسبة لوصف الشخصية، ولا تنحصر السمة كصفة مميزة لسلوك الفرد فقط، بل إنها أكثر من ذلك فهي إستعداد أو قوة أو دافع يدفع سلوك الفرد ويوجهه بطريقة معينة وقد ميز ألبورت (Allport) بين نوعين من السمات:

١ – **السمات العامة:** هي استعدادات يشترك فيها كثير من الناس بدرجات متفاوتة، والسمة العامة هي سمة متصلة وتتوزع بين الأفراد توزيعا إعتداليا.

٢ – **السمات الخاصة:** هي سمات أو إستعدادات لا توجد لدى جميع الأفراد وإنما تكون خاصة بفرد معين، ويعتبر ألبورت (Allport) السمات الخاصة بأنها السمات الحقيقية التي تعبر عن الشخصية بدقة (نجاتي، ٢٠٠٢).

وقد ميز ألبورت (Allport) بين السمات الرئيسية والمركزية والسمات الثانوية، حيث تحتل السمات الرئيسية درجة عالية من الأهمية وهي سمة سائدة ومسيطرة على شخصية الفرد، ويتضح أثرها في جميع أفعاله تقريبا، وأما السمة المركزية فهي سمة تخص فردا معينا بدرجة

كبيرة وتكون أكثر تمييزا، ويرى ألبورت (Allport) بأن السمات المركزيـة التـي يمكـن أن توصف بها الشخصية بأنها ىسمات ثابتة في الشخصية، بينما تشير السمات الثانوية الأقل أهمية والأقل وضوحا وعمومية وثباتا، وهي كذلك أقل ظهورا من الاستعدادات المركزية، وأنها لا تميز الفرد، وعادة ما تظهر السمات الثانوية لدى الفرد في مواقف خاصة.

وأما جيلفورد (Guilford,1959) فيقسمها إلى ثلاثة أنـواع هـي: (السـمات السـلوكية والفيسيولوجية والموروفولوجيـة) الخاصـة بالشـكل العـام الخـارجي للجسـم، أمـا كاتـل (Cattle,1965) فيميز من وجهة عامة أيضا بين ثلاثة أنواع أساسية من السمات هي:

١- **السمات المعرفية:** القدرات وطريقة الإستجابة للمواقف.

٢- **السمات الدينامية:** وتتصل بإصدار الأفعال السلوكية، من خلال العمليات الوظيفية التي تقوم بها الأجزاء الداخلية والتي تتشكل بفعلها الشخصية وهي التي تختص بالإتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول.

٣- **السمات المزاجية:** وتختص بالإيقاع والشكل والمثابرة وغيرها.

وعند الإطلاع على نظرية السمات لدى كاتل(Catlle) نجد أنه ميز بين نوعين من السمات، أحدهما السمات المصدرية: وتمتاز بالديمومة والثبات، ويتم التوصل إليها من خلال التحليل العاملي، والأخرى السمات السطحية: وهي عبارة عن مجموعة من السلوكات، ونسـتطيع معرفتها والتعرف عليها، وعند تجمع سمتان سطحيتان أو أكثر تتكون سمة مصدرية، كمـا صنف كاتل(Catlle) السمات من حيث العمومية إلى سمات مشتركة وتتـوفر عنـد كـل شخص بتفاوت، والسمات المنفردة هي التي تميز الفرد عن بـاقي الأفـراد (الأعظمـي، ٢٠٠٩).

ثانيا: نظرية الأنماط:

الأنماط ما هي الإ إمتداد للسمات، فحيثما نُعزي عدة سمات لشخص واحد، ونقول إنه يتصف بهذه السمات فإنه يُصنَفُ بإعتباره ينتمي إلى نمط معين حسب مجموعة السمات التي يكشف عنهـــا (الشمري، ٢٠٠٧). وهناك العديد من نظريات الأنماط أبرزها:

نظرية أبقراط : قَسّم الأمزجة بموجبها إلى أربعة أنماط هي الصفراء، السوداء، البلغم والدم. فالنمط الصفراوي يتميز بالإنفعالية وسرعة الغضب، والنمط السوداوي يتميز بالكآبـــة والتشـــاؤم وكثرة الهموم، أما النمط البلغمي يتميز بالبلادة والخمول وقلة الحركة، بينما يتميز النمط الـــدموي بالمرح والبشاشة والنشاط، وهذه الأنماط تقابل في تكوينها المكونات الأساسية للعالم (النار والماء والهواء والتراب) (الشمري، ٢٠٠٧).

نظرية يونج : يرى أن الأنماط النفسية تتولد من ثلاثة أزواج من المتضادات، الزوج الأول هو اتجاهات الإنبساط- الإنطواء، والزوج الثاني التفكير- المشاعر، والزوج الثالث الحس- الحـــدس. وتختلف إتجاهات الإنبساط والإنطواء من حيث إتجاه حركة الليبدو، ويقصد بالليبدو الطاقة النفسية الواسعة وليس المعنى الذي يقصده فرويد الذي يفسر الليبيدو بالطاقة الجنسية، فعندما تتحول طاقة الليبيدو تجاه العالم الخارجي يتكون النمط الإنبساطي ولكن عندما تدخل هذه الطاقة نحـــو أعمـــاق النفس البشرية يتكون النمط الإنطوائي (المليجي،٢٠٠١).

ويقسم يونج الشخصية إلى ثماني أنماط وهي:

النمط المنبسط المفكر النمط المنطوي المفكر النمط المنبسط الوجداني الـــنمط المنطـــوي الوجداني النمط المنبسط الحسي النمط المنطوي الحسي النمط المنبسط الحدسي النمط المنطوي الحدسي (أحمد،٢٠٠٣).

نظرية أيزنك: تعمل النظرية التي اقترحها أيزنك (Eysenck)على تحليل الشخصـــية إلـــى بُعدين رئيسيين: (بُعد الإنبساط/ الإنطواء)، (وبُعد الإنفعال /الإتزان). وبتقاطع البعدان عاموديا ليتشكل أربعة مجالات رئيسية للشخصية، كل مجال يتألف من عدد مـــن الســـمات (Eysenck & Eysenck,1975).

فالبعد الأول هو بعد **الإنبساط- الإنطواء:** وهو بعد ذو قطبين، ويشير عموما إلى مجموعة المظاهر السلوكية التي تتراوح بين الميول الإجتماعية، والإندفاعية، والمرح، والتفاؤل، والتساهل (= قطب الإنبساط)، وبين الخجل الإجتمـــاعي، والتـــروي والإنعـــزال، والتشـــاؤم والمثـــابرة والجدية...(= قطب الإنطواء). ولذلك وصف كل من الإنبساطي والإنطوائي بصورة مختصـــرة على النحو التالي:

أ- **الإنبساطي:** شخص إجتماعي عموما، يحب الحفلات، وله أصدقاء عديدون، ويحتاج إلى الناس ليتبادل معهم الحديث، ولا يحب القراءة أو الدراسة بمفرده، وهو تواق للإثارة وهو بشكل عام مندفع، ويميل إلى العدوانية، كما أنه ليس من الأشخاص الذين يمكن الإعتماد عليهم غالبا.

ب **الإنطوائي:** فهو شخص يتسم بالهدوء النسبي، ومن النوع الذي يفضل العزلة، ويميل إلى التأمل الذاتي، ويفضل القراءة على صحبة الأشخاص الآخرين، وهو متحفظ الا مع الأصـــدقاء المقربين، ويميل إلى التخطيط للمستقبل كما أنه يأخذ أمور الحياة اليومية بالجديـــة وقلـــيلا مـــا يتصرف بطريقة عدوانية (Eysenck & Eysenck,1975).

أما البعد الثاني فهو بعد **الإتزان – الإنفعال:** وليس المقصود بالإنفعال المرض النفسي بل هو الإستعداد للإصابة بالعصاب، فالعصابية والإتزان الإنفعالي مصطلحان يشيران إلى النقـــاط المتطرفة للمتصل الذي يتدرج من السواء والتوافق والثبات الإنفعالي، أو قوة الأنا كطرف إلـــى سوء التوافق أو عدم الثبات الإنفعالي (العصابية) كطرف مقابل. والعصابية بعد عاملي يكـــون

متصلا من السواء إلى العصابية. والنقاط التي تقترب من السواء للمتصل تمثل الشخصيات المتكاملة والثابتة إنفعاليا وغير العصابية، أما النقاط التي تتجه نحو الطرف الآخر للمتصل الفرضي فتمثل الشخصيات ضعيفة التكامل وغير الثابتة إنفعاليا، أي العصابية (الشمري،٢٠٠٧).

وينتج عن هذين البعدين أربعة مجالات أخرى هي (الشمري،٢٠٠٧):

المجال الاول هو مجال الشخصية الإنبساطي الإنفعالي والذي يكون فيه الشخص متفائلاً، ومندفعاً، ومتقلب المزاج، سهل الإثارة.

المجال الثاني هو المجال الإنبساطي المتزن، حيث يكون الشخص إجتماعيا ومتجاوبا، ودياً وثرثاراً وحيوياً وقيادياً.

المجال الثالث هو المجال الإنطوائي المتزن، حيث يتصف الشخص بأنه معتدل المزاج، ومسالما، حريصا ورزينا.

المجال الرابع فهو مجال الشخصية الإنطوائي الإنفعالي والذي يتميز بأنه شخص جامد وقلق، ومتشائم، وغير إجتماعي ومتقلب المزاج، ومتحفظ واقعي وهادئ .

ونجد أن الأبعاد الأساسية للشخصية ما هي إلا أطر تنتظم داخلها مظاهر السلوك في مجموعات متماسكة إلى حد كبير يجمع بين أفراد كل منها جامع الإتفاق في سرعة النضج وإتجاهه فهي تزداد معا وتنقص معا وتثبت على قدر معين معا، وقد سماها المحاور التي تدور عليها الشخصية وهي أسماء متعددة لمسمى واحد، والُبعد بحكم طبيعته هو مسافة أو مستقيم يمتد بين نقطتين (أحمد، ٢٠٠٣).

الدراسات السابقة:

دراسات تتعلق بالنمو الأخلاقي:

دراسة أبو دية (٢٠١٢)، التي هدفت إلى الكشف عن مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وفقا لنظرية كولبرغ (Kohlberg)، كما هدفت إلى المقارنة بين مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين، كذلك هدفت إلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي في النمو الأخلاقي. ولقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالبا وطالبة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة المدارس الحكومية في محافظة البلقاء والمسجلين للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) من الصفوف الثامن ولغاية الثاني الثانوي، في حين تم إختيار عينة الطلبة الموهوبين من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فرع السلط، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تضم (٢٣٩) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، منهم (٩٩) من الذكور، (١٤٠) من الإناث، في حين تكونت المجموعة الثانية من (٩٢) طالبا وطالبة من الموهوبين منهم (٥٠) من الإناث و(٤٢) من الذكور. ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحث إختبار تحديد القضايا لجيمس رست كأداة لقياس النمو الأخلاقي بعد أن طوره الباحث ليتناسب مع عينة الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وقوع غالبية الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المرحلة الرابعة من مراحل كولبرغ (Kohlberg)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0,05) في مستويات النمو الأخلاقي بين الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين وذلك لصالح الطلبة الموهوبين, كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0,05) في مستويات النمو الأخلاقي تعزى لكل من متغيري الجنس أو المستوى الدراسي.

دراسة علي أحمد (٢٠١٢) ، التي هدفت إلى التعرف على مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الإجتماعي. و تكونت عينة الدراسة من (**٣٢٠**) طالباً وطالبة يدرسون في مدارس منطقة الناصرة الثانوية، ولإتمام أغراض الدراسة تم بناء أداتين للدراسة الأولى لقياس مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة، والثانية لقياس مستوى التكيف الإجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمو الأخلاقي والتكيف الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لمستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً، كما أظهرت أن مستوى التكيف لدى طلبة المرحلة الثانوية كان في المستوى المتوسط.

دراسة كاباداي والداج (Kabaday & Aldag, 2010)، التي هدفت للكشف عن الفروق في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإبتدائية في المدارس التركية في ضوء نوع المدرسة، الجنس. تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة المدارس الحكومية والخاصة، وقد استخدم الباحث اختبار تحديد القضايا في صورته التركية. وقد كشفت الدراسة إلى أن مستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً لدى طلاب الصف الثامن المشاركين في الدراسة، كما كشفت عن وجود فروق في مستوى النمو الأخلاقي تُعزى إلى نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية ولمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة الصمادي (٢٠٠٦) ، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ (Sternberg) والنمو الأخلاقي وفقا لنظرية رست (Rest) للنمو الخلقي. تكونت عينة الدراسة من (**٧٦٥**) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الثاني (**٢٠٠٥/٢٠٠٦**) وقد تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولأغراض تطبيق الدراسة قام الباحث بإستخدام أداتين هما مقياس أساليب التفكير وفقا للسلطة

الذاتية العقلية لستيرنبرغ (Sternberg) ، ومقياس النمو الأخلاقي لرست (Rest)، وقـد بينـت النتائج بأن مرحلة النمو الأخلاقي الرابعة قد احتلت المرتبة الأولى، تلاها مرحلة النمو الأخلاقـي الثالثة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراحل النمو الأخلاقـي تُعـزى للجنس وكانت لصالح الذكور والتخصص التعليمي لصالح التخصصات العليميـة والمسـتوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة ، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكيـر والنمو الأخلاقي.

دراسة المومني (٢٠٠٥) ، التي هدفت إلى استقصاء أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الإجتماعي الإقتصادي في النمو الأخلاقي، تكونت العينة من (٤٧٢) طالبا وطالبة منهم (٢٢٨) من الذكور و(٢٤٤) من الاناث من طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون. ولإغراض إتمام الدراسة استخدم الباحث المقاييس التالية: مقياس بيرس-هارس لمفهـوم الـذات (Piers-Harris)، ومقياس جيمس رست للنمو الأخلاقي (Rest) ومقياس المستوى الإجتمـاعي والإقتصادي الذي قامت عبير عبد الكريم (١٩٩٨) بتطويره . وقد أظهرت نتائج تحليل التبـاين الثلاثي إلى وجود فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي تعزى إلى مفهوم الذات، وأظهرت نتائج إختبار شافية (Scheffe) للمقارنات البعدية أن الأفراد ذوي مفهوم الذات المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في النمو الأخلاقي من كل من الأفراد ذوي المفهوم الذات المتوسط والمنخفض، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، أيضا أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقـي تُعـزى للمسـتوى الإجتماعي والإقتصادي لصالح الطلبة ذوي المستوى الإجتماعي المرتفع.

دراسة الصقر (٢٠٠٥)، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقـي والكفـاءة الذاتية المُدرَكَة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت عينـة

البحث من (٦٥٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس لعام (٢٠٠٤/٢٠٠٥) وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس النمو الأخلاقي (DIT) لرست والمعرب للبيئة الأردنية، ومقياس الكفاءة الذاتية المُدركة الذي قام الباحث ببنائة واعدادة بعد أن تم التأكد من صدقه وثباته. توصلت الدراسة إلى أن غالبية الطلبة العظمى جاؤوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الأخلاقي (التمسك بالعرف والقانون)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي يُعزى للجنس ولصالح الإناث، أيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي يُعزى لمتغير التخصص الإنساني لصالح الفرع الأدبي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وثمة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المُدرَكَة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة المستوى الرابع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة.

دراسة نجنت وارلين (Nugnent & Arlene, 2003)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي ومفهوم الذات والجنس، والمستوى الإجتماعي والإقتصادي. وقد تكونت العينة من (١١٥) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية مسيسيبي الأمريكية. وقد استخدم الباحث اختبار تحديد القضايا، ومقياس بيرس هارس (Piers- Harris) لمفهوم الذات، واستبانة المستوى الإجتماعي الإقتصادي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ومستوى النمو الأخلاقي، بينما كشفت عن وجود أثر للجنس في مستوى النمو الأخلاقي حيث أظهرت الإناث درجات أعلى من الذكور على مقياس النمو الأخلاقي.

دراسة آدم (٢٠٠٢)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي والمستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة، تكونت العينة من (٥٤٦) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي من مدارس دمشق الرسمية في سوريا. ولإتمام أغراض الدراسة استخدم الباحث إختبار جون للنمو الأخلاقي للمراهقين والراشدين، واستمارة النمو للمستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة ودرجات تحصيل الطلبة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الأخلاقي تعزى للجنس، فيما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل النمو الأخلاقي والمستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة.

دراسة جارفن ولورا (Jarvihn & Laura, 1999)، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي بين بلدي فنلندا وأستونيا، وأثر متغير الجنس في ذلك، وقد تكونت العينة من (١٢٣٠) فرداً من الذكور والإناث من البلدين، ولإتمام أغراض الدراسة تم إستخدام إختبار تحديد القضايا لجيمس رست (Rest). كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدين في مستوى النمو الأخلاقي، فهناك تشابه في مراحل النمو الأخلاقي، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البلدين في مستوى النمو الأخلاقي تُعزى للجنس ولصالح الإناث.

دراسة لندن ودروجالس (Lindon & Drugalis, 1992)، التي هدفت إلى معرفة أثر المستوى الدراسي في مستوى النمو الأخلاقي للفرد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧١) طالبًا وطالبة من كلية الصيدلة الأمريكيين. وقد استخدم الباحثان إختبار تحديد القضايا لجيمس رست (Rest). أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأحكام الخلقية بين طلبة السنة الأولى وطلبة سنة التخرج.

دراسات تتعلق بسمات الشخصية:

دراسة أبو تكفة (٢٠١٣) ، التي هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية لدى الطلبة المُساء إليهم في مراكز الرعاية الإجتماعية في قضاء بئر السبع وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل النوع الإجتماعي ونوع الإساءه والعمر. تكونت العينة من (١١٦) طالباً وطالبة في مراكز الرعاية التابعة لوزارة الشؤون الإجتماعية والرفاه الإجتماعي في بئر السبع للعام (٢٠١٢-٢٠١٣). ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقياس السمات الشخصية الي تكون من (٦٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: مجال الشخصية الإنبساطية، ومجال يقظة الضمير، ومجال الشخصية العصابية، ومجال الشخصية الطيبة، ومجال شخصية الصفاوة. كشفت الدراسة أن مستوى السمات الشخصية لدى الطلبة المُساء إليهم جاء متوسطاً، وجاء مجال الشخصية العصابية في المرتبة الأولى بينما جاء مجال الشخصية الإنبساطية في المرتبة الاخيرة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية لدى الطلبة المُساء إليهم تُعزى لأثر النوع الإجتماعي، ونوع الإساءه والعمر.

دراسة الخياط (٢٠١٣)، التي هدفت للكشف عن علاقة الذكاء الروحي بالسمات الشخصية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٦١) طالباً وطالبة منهم (٣٨٢) ذكوراً و(٤٧٩) إناث. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام مقياس نيو للشخصية، ومقياس الذكاء الروحي لكنج الذي تم ترجمته ليناسب البيئة الأردنية. وقد أظهرت النتئج عن إرتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة، أما عن سمات الشخصية فقد أوضحت النتائج إلى أن يقظة الضمير إحتلت المرتبة الأولى تلتها الإنبساطية، المقبولية، العصابية، وأخيرا الإنفتاحية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق ذات دلالة تُعزى لأثر الكلية لصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق ذات

دلالة تُعزى لأثر المستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في السمات الشخصية بإستثناء بُعدي الإنبساطية ويقظة الضمير فقد جاءت لمصلحة الإناث، كما وُجِدت علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكلاً من الإنبساطية ويقظة الضمير، بينما لم تكن العلاقة داله إحصائيا بين الذكاء الروحي وباقي سمات الشخصية.

دراسة الغزو (٢٠١١) ، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وأنماط الشخصية لدى طالبات كلية الأميرة عالية في الأردن مع بيان أثر التخصص الأكاديمي والسنة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالبة موزعات على التخصصات التالية (الإقتصاد المنزلي، التربية الخاصة، تربية الطفل، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية التطبيقية، إدارة المكتبات). لتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام مقياسين هما :مقياس الذكاء الإنفعالي لبار-أون، ومقياس نيو لأنماط الشخصية. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الإنفعالي عند طالبات كلية الأميرة عاليه كان مرتفعاً على الذكاء الإنفعالي ككل، وكان مرتفعاً على الأبعاد في الكفاءة الإجتماعية والتكيف، والكفاءة الشخصية، والإنطباع الإيجابي، ومتوسطًا في بعد المزاج العام، وإدارة الضغوط، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الذكاء الإنفعالي ككل تُعزى لأثر التخصص والمستوى الدراسي. أما على الأبعاد الفرعية فقد كان هناك فروق على بعد الكفاءة الشخصية لصالح تخصص تربية الطفل، وعلى بعد المزاج العام لصالح طالبات سنه رابعة، وفيما يتعلق بأنماط الشخصية أشارت النتائج أن طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية يتمتعن بيقظة ضمير عالية، حيث جاء نمط يقظة الضمير في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، ويعد نمط الإنفتاحية عند طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية متوسطاً بأقل متوسط حسابي. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين يقظة الضمير والإنبساطية وجميع أبعاد الذكاء الإنفعالي والذكاء الإنفعالي ككل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً

تُعزى لأثر التخصص والمستوى الدراسي في جميع الأنماط باستثناء نمط يقظة الضمير لصالح مستوى سنة رابعة.

دراسة مخلافي (**٢٠١٠**)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الإنفعالي، والدهاء والحنكة)، وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في بعض السمات الشخصية المدروسة، أجريت الدراسة على (١١٠) طالبًا وطالبة. استخدم الباحث مقياس كاتل للسمات الشخصية المقنن على البيئة الأردنية واستبانة فعالية الذات كأداتين للدراسة. أظهرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، وعدم وجود فروق دالة بين بعض سمات الشخصية.

دراسة أجراها أكبوي وسافي (Akboy & Savi, 2010)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر معاملة الوالدين للأطفال في مرحلة الطفولة في سماتهم الشخصية في مرحلة المراهقة. تكونت العينة من (٣٧٩) من المراهقين وأولياء أمورهم من مدينة دالاس الأمريكية. استخدم الباحث لأغراض الدراسة مقياس السمات الشخصية. وكشفت الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين الحالة النفسية للأباء ومستويات العصبية وتقارير الأباء لمشاكل المراهقين، كما أظهرت النتائج أن المراهقين الذين يمتلكون مشاكل سلوكية بشكل كبير تكون حالتهم النفسية سيئة وكذلك تكون مستويات العصبية عندهم مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية والشخصية للمراهقين تتفاوت تفاوتا كبيرا حسب الجنس واختلاف المستوى التعليمي لأولياء الامور، كما كشفت الدراسة أن السمات الشخصية للوالدين تؤثر بشكل كبير على السمات الشخصية للابناء.

دراسة القادري (**٢٠٠٨**) ، التي هدفت إلى الكشف عن الميل إلى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض سمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة. وقد

استخدم الباحث مقياس الميل إلى العنف، ومقياس الفعالية الذاتية، ومقياس الذكاء الإنفعالي، ومقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي ومقياس نمط السلوك. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الميل للعنف عند طلبة جامعة اليرموك منخفضة، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل للعنف بين الجنسين لصالح الذكور، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الميل إلى العنف تُعزى لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي.

دراسة القضاة والهيلات (٢٠٠٧) ، التي هدفت إلى الكشف عن أثر نوع التعليم (مختلط – غير مختلط) على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة مؤتة مقارنة مع عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبة من طالبات كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة يمثلن نوع التعليم المختلط، و(٨٩) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية تخصص علوم تربوية يمثلن نوع التعليم غير المختلط، واستخدم الباحثان مقياس أيزنك (Eysenck) لسمات الشخصية، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية تُعزى للسنة الدراسية وكانت هذه الفروق لصالح السنة الدراسية الثالثة على بعد (إتزان - إنفعال) من أبعاد السمات الشخصية على مقياس أيزنك (Eysenck) ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط وبين مجموعة الطالبات في التعليم غير المختلط وسمات الشخصية على مقياس أيزنك (Eysenck)، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية تُعزى للمعدل التراكمي وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي.

دراسة الخرينج (٢٠٠٧)، التي هدفت إلى التعرف إلى دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالبة من الصف التاسع، وقد تم تقسيمها حسب مستوى الذكاء إلى مجموعتين

موهوبات عقليا وعاديات، وقد استخدمت الباحثة اختبار الذكاء لمصفوفة ريفن التتابعية، كما تمثل الجانب الثاني من الدراسة بإعتماد منهجية البحث النوعي التفاعلي من خلال مشاهدة الحصص الصفية واللاصفية للطالبات الموهوبات عقليا والعاديات. وقد اختارت الباحثة لاتمام البحث مدرسة غرناطة المتوسطة للبنات بالطريقة القصدية، وقد كشفت النتائج أن الطالبات الموهوبات عقليا تميزن بمجموعة من السمات الشخصية عن غيرهن من الطالبات، وتمثلت هذه السمات (بالإنطواء وسمة الإتزان الوجداني، وسمة القيادية، وسمة الثقة بالنفس)، كما تميزت الطالبات العاديات بسمات تميزهن عن الموهوبات عقليا وتمثلت هذه السمات (بسمة الإنبساط و سمة العصابية، وسمة الخضوع وضعف الثقة بالنفس)، كما أظهرت المقابلات التي قامت بها الباحثة إلى تميز الطالبات الموهوبات عقليا بدافعية مرتفعة للإنجاز عموما وبدرجة عالية في مختلف الأبعاد المكونة لها وهي: المثابرة، ومستوى الطموح، وحسن إستثمار الوقت، والسعي للتميز.

دراسة خماش (٢٠٠٧) ، التي هدفت إلى التعرف على أبعاد الشخصية لطلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا لأبعاد الشخصية تبعا لمتغيرات (التخصص، نوع الكلية، الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، والدخل الشهري، والمستوى الإقتصادي). تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من كليتي العلوم والتكنلوجيا وكلية تدريب غزة. استخدم الباحث مقياس أيزنك (Eysenck) المقنن على البيئة الفلسطينية والذي يقيس السمات التالية (الإنبساط، الإنطواء، العصابية، الذهانية، الكذب) وإختبار الصداقة الشخصية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات بعض أبعاد الشخصية تعزى لمتغير الجنس، ونوع التخصص المهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات بعض أبعاد الشخصية تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الإقتصادي والدخل الشهري.

دراسة عواد (٢٠٠٦)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط الشخصية والذكاء الإنفعالي بإدمان الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (٦٧٨) طالباً و(٤٥٢) طالبة من المدارس الخاصة من الصف العاشر في عمان، وقد استخدمت الباحثة مقياس أيزنك (Eysenck) لقياس بعدين من أبعاد الشخصية (الإنبساط -الإنطواء) و(الإتزان – عدم الإتزان). أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الشخصية والإدمان على الإنترنت، حيث أشارت النتائج إلى أن (٨٤%) يتمتعون بنمط الشخصية الإنبساطي /غير المتزن.

دراسة بتردس وآخرون (Petrdes et al, 2005) ، التي هدفت إلى معرفة العلاقة ما بين إختلاف أبعاد الشخصية والأداء الأكاديمي في بريطانيا، وتكونت العينة من (٩٠١) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) عام مستوى **(General Certificate of Science Education, GCSE)**. استخدم الباحثون اختبار القدرة اللفظية للتعبير عن القدرات المعرفية، وقائمة أيزنك (Eysenck) للشخصية، وإختبار الأداء الأكاديمي، كما استخدم الباحثون إختبارات كتابية خلال ثلاثة من سنوات الدراسة وجُمِعت بيانات أخرى من أرشيف المدرسة. أظهرت الدراسة أن أثر السمات الشخصية على التحصيل الأكاديمي ضعيف بالمقارنة مع أثر القدرة اللفظية، وأن أثر سمات الشخصية على مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الذين كانت أعمارهم (١٦) عام مستوى (Gcse) أكثر من أثرها على الطلبة الذين كانت أعمارهم (١٤) عام.

دراسة الشرعة والعبد الله (٢٠٠٣)، التي هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية كما حددها أيزنك (Eysenck) بكل من سمة القلق والشعور بالوحدة والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) طالباً وطالبة من طلبة المدارس. وقد استخدم الباحث قائمة أيزنك للشخصية، وقائمة القلق لسبايلرجر، ومقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة، وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة بين نمط الإتزان وكل من سمة القلق والشعور بالوحدة، وعلى وجود علاقة

إيجابية بين سمة الإنفعال مع القلق والشعور بالوحدة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة إيجابية بين نمط الإنفعال والتحصيل الدراسي، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين نمط الإنطواء وكل من الشعور بالوحدة، وعن عدم وجود علاقة بين نمط الإنبساط والشعور بالوحدة، كما دلت الدراسة على أن الطلاب أكثر إتزانا من الطالبات وأن الطالبات أكثر إنفعالا من الطلاب.

دراسة الكفاوين (٢٠٠٣)، التي هدفت إلى تقصي أثر كل من مفهوم الذات وسمات الشخصية ببعديها(انبساط-انطواء) و(اتزان– انفعال) في القدرة على التفكير الإبتكاري. تكونت العينة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من قسم الرياضيات في جامعة مؤتة. واستخدم الباحث مقياس روزنبرغ (Rosenberg) لمفهوم الذات بصورته المعربة، ومقياس ايزنك للشخصية (Eysenk)، ومقياس التفكير الإبتكاري، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة على مقياس التفكير الإبتكاري تُعزى إلى تباين استجاباتهم على مقياس مفهوم الذات، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة على مقياس التفكير الإبتكاري تُعزى إلى تباين استجاباتهم على مقياس ايزنك (Eysenk) للشخصية، وحصلت مجموعة الطلبة ذوي (الإنبساط والإنفعال) على أعلى المتوسطات مقارنة مع المجموعات الأخرى، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات مجموعات الطلبة على مقياس التفكير الإبتكاري تُعزى للتباين في استجابة الطلبة الناتج عن التفاعل بين مفهوم الذات وسمات الشخصية ببعديه (الإنبساط – إنطواء) و (اتزان – انفعال)، وحصلت مجموعة الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع و (الإنبساط والإنفعال) على أعلى متوسطات مقارنة مع مجموعة الطلبة الأخرى.

دراسة ليندلي(Lindley, 2001)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنمـــاط الشخصية والتكيف الإجتماعي. حيث تكونت العينة من (٢٣٥) طالبا وطالبة من طلبة المرحلـــة

الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولإتمـــام الدراسة تم إستخدام قائمة أيزنك (Eysenck) للشخصية، ومقياس التكيف الإجتماعي. وأظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط الشخصية والتكيف الإجتمــاعي، وأن الطلبة المتكيفين يتسمون بنمط شخصية متزن.

دراسة جونسون (Johnson,1997)، التي هدفت إلى فحــص العلاقــة بــين ســمات الشخصية وبين الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين ومنخفضي التحصيل. تكونت العينة مــن (٤٦) طالبا موهوبا تابعين لمدرسة في مقاطعة جنوب كاوولينا الأمريكية، وتم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين ذوي الإنجاز الجيد وذوي الإنجاز الضعيف، وذلك حسب علامات نهاية السنة الدراسية. واستخدم الباحث اختبار كاتل (Cattle) للشخصية. وكشفت النتائج عن وجود ارتباطــات دالــة إحصائيا بين عشرة من السمات الشخصية والإنجاز الأكاديمي، وتساعد هذه الســمات فــي الأداء الإنجازي، وأهم هذه السمات المرونة.

دراسة الهلسا (١٩٩٦)، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية والقلق كسمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٧) طالبا وطالبة بفرعيهم العلمي والأدبي، واستخدم الباحث قائمة أيزنك للشخصية (Eysenck) وقائمة القلق كسمة وإختبار الدافع للإنجاز لهيرمانز. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة على دافع الإنجاز تُعزى للجنس، بينما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أفراد العينة على دافع الإنجاز تُعزى لإختلاف مستوى القلق كسِمه وكان لصالح الأفراد منخفضي مستوى القلق كسِمه.

دراسة أبو دية (١٩٩٣) ، التي هدفت إلى تقصي أثر كل من نمط التنشئة الأسرية ونمط الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، واستخدم الباحث إختبار التنشئة الأسرية لفوزي أبو جبل، وإختبار أيزنك (Eysenck) للشخصية، ومصفوفة ريفن المتتابعة المتقدمة للذكاء، واختبار تورنس للتفكير الإبداعي. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير التنشئة الأسرية ونمط الشخصية على التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا للذكاء على التفكير الإبداعي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا للتفاعل بين المتغيرات المستقله الثلاث على التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحثة على الأدب النظري، وقواعد البيانات الخاصة بالدراسات السابقة، لم تجد في حدود إطلاعها دراسة تناولت النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية، كما أن الدراسات العربية أو الأجنبية لم تجمع بين متغيري النمو الأخلاقي وسمات الشخصية وان كل متغير تم دراسته على حدى. وعليه جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف على النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية.

وقد لاحظت الباحثة أن الدراسات المتعلقة بالنمو الأخلاقي قد ركزت على الكشف عن مستويات النمو الأخلاقي كدراسة أبو دية (٢٠١٢)، التي هدفت إلى الكشف عن مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على مستويات النمو الأخلاقي وفقا لنظرية كولبرغ (Kohlberg)، كما هدفت إلى المقارنة بين مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين، ودراسة علي أحمد (٢٠١٢)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الإجتماعي، ودراسة كاباداي والداج (Kabaday &

(Aldag, 2010 التي هدفت للكشف عن الفروق في مستوى النمو الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإبتدائية في المدارس التركية في ضوء نوع المدرسة، والجنس، ودراسة الصقر (٢٠٠٥)، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة جارفن ولورا (Jarvihn & Laura,1999) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي بين بلدي فنلندا وأستونيا، وأثر متغير الجنس في ذلك، ودراسة لندن ودروجالس (Lindon&Drugalis,1992) التي هدفت إلى معرفة أثر المستوى الدراسي في مستوى الأحكام الخلقي للفرد. بينما ركزت دراسات أخرى على أثر الذات في النمو الأخلاقي كدراسة المومني (٢٠٠٥) ، التي هدفت إلى استقصاء أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الإجتماعي والإقتصادي في النمو الاخلاقي، ودراسة نجنت وارلين (Nugnent & Arlene, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي ومفهوم الذات والجنس، والمستوى الإجتماعي والإقتصادي.

أما بالنسبة للعينة التي تم إختيارها في الدراسات السابقه فإننا نلاحظ تنوع الأعمار فيها فدراسة كل من الصمادي (٢٠٠٦)، الصقر (٢٠٠٥)، لندن ودروجالس (& Lindon Drugalis,1992) تكونت من الطلبة الجامعيين، أما دراسة أبو ديه (٢٠١٢)، علي أحمد (٢٠١٢)، المومني (٢٠٠٥)، نجنت (Nugnent & Arlene, 2003)، آدم (٢٠٠٢) فقد تكونت عينة الدراسة فيها من طلبة المرحلة الثانوية كما لاحظت الباحثة تشابه الكثير من الدراسات في استخدام اختبار تحديد القضايا كأداة للدراسة كدراسة أبو دية (٢٠١٢)، كابداي (Kabaday & Aldag, 2010)، الصمادي (٢٠٠٦)، المومني (٢٠٠٥)، الصقر (٢٠٠٥)، نجنت (Nugnent & Arlene, 2003)، جارفن ولورا (Jarvihn & Laura, 1999)، لندن ودروجالس (Lindon & Drugalis,1992).

كما وجدت الباحثة من خلال إستعراض الدراسات التي تناولت سمات الشخصية تنوع هذه الدراسات فهناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية لدى الأفراد كدراسة أبو تكفة (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية لدى الطلبة المساء إليهم في مراكز الرعاية الإجتماعية في قضاء بئر السبع، ودراسة الخرينج (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف إلى دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ودراسة خماش (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على أبعاد الشخصية لطلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة، فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا لأبعاد الشخصية تبعاً لمتغيرات (التخصص، نوع الكلية، الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، والدخل الشهري، المستوى الإقتصادي). كما بحثت بعض الدراسات في العلاقة بين الذكاء بجميع أنواعه وسمات الشخصية كدراسة الخياط (٢٠١٣) التي درست العلاقة بين الذكاء الروحي وسمات الشخصية، ودراسة الغزو (٢٠١١) التي بحثت في الذكاء الإنفعالي واثره على أنماط الشخصية، ودراسة عواد (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط الشخصية والذكاء الإنفعالي بإدمان الإنترنت، ودراسة أبو دية (١٩٩٣) التي هدفت إلى تقصي أثر كل من نمط التنشئة الأسرية ونمط الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي. بينما بحثت دراسات أخرى في سمات الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات كدراسة كل من المخلافي (٢٠١٠) ، الكفاويين (٢٠٠٣)، كما تناولت بعض الدراسات أثر المعاملة الوالدية على سمات الأطفال الشخصية كدراسة (Akboy & Savi, 2010).

كما نلاحظ تنوع العينات التي بحثت فيها سمات الشخصية كعينة الخياط (٢٠١٣) ، الغزو (٢٠١١)، القادري (٢٠٠٨)، القضاة والهيلات (٢٠٠٧) ، الخماش (٢٠٠٧) ، عواد (٢٠٠٦)،

الكفاوين (٢٠٠٣)، فكانت من طلبة الجامعات، وتناولت دراسات كل مـــن (Petrdes, 2005)، الهلسا (١٩٩٦)، أبو دية (١٩٩٣) المرحلة الثانوية.

وقد استخدم الباحثون لإتمام دراساتهم عدة مقاييس فالخيـــاط (٢٠١٣) ، الغـــزو (٢٠١١) استخدمتا مقياس نيو للشخصية، فيما استخدم مخلافي (٢٠١٠)، جونسون (Johnson,1997) مقياس كاتل (Cattle) أما أكثر مقياس مستخدم من هذه الدراسات فهو مقياس أيزنك (Eysenck) وهو نفس المقياس المستخدم في هذه الدراسة ومن هذه الدراســـات التـــي اســـتخدمت مقيـــاس أيزنك (Eysenck) دراسة القضاة والهيلات (٢٠٠٧) ، الخماش (٢٠٠٧) ، عـــواد (٢٠٠٦) ، بتردس (Petrdeset al.2005)، الشرعة والعبـــد الله (٢٠١٣)، الكفـــاوين (٢٠٠٣) ، لينـــدلي (Lindley, 2001)، الهلسا (١٩٩٦)، أبو دية (١٩٩٣). ومن هنا نجد أن الدراسات السابقة قد اتفقت مع هذه الدراسة في بعض الجوانب كما اختلفت في جوانب أخرى فقد جاءت عينة هـــذه الدراسة بالنسبة للنمو الأخلاقي متفقة مع دراسة كل من أبـــو ديـــة (٢٠١٢) ، علـــي أحمـــد (٢٠١٢)، المومني (٢٠٠٥)، نجنت (Nugnent&Arlene,2003)، آدم (٢٠٠٢) في تناولهـــا للمرحلة الثانوية بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الصمادي (٢٠٠٦) ، الصـــقر (٢٠٠٥) ، لندن ودروجالس (Lindon & Drugalis,1992) التي ركزت على الطلبة الجـــامعيين، كمـــا تشابهت هذه الدراســـة بالنســـبة للنمـــو الأخلاقـــي مـــع دراســـة كـــل أبـــو ديـــة (٢٠١٢) ، كابداي(Kabaday & Aldag, 2010)، الصـــمادي (٢٠٠٦)، المـــومني (٢٠٠٥)، الصـــقر (٢٠٠٥)، نجنت (Nugnent & Arlene, 2003)، جـــارفن ولـــورا (Jarvihn & Laura, 1999)، لندن ودروجالس (Lindon & Drugalis,1992) في استخدام اختبار تحديد القضـــايا كأداة للدراسة، كما نلاحظ أن هذه الدراسة قد تشابهت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانـــب واختلفت في جوانب أخرى وهذا بالنسبة للسمات الشخصية فقد اختلفت عينة هذه الدراسة عـــن دراسة الخياط (٢٠١٣)، الغزو (٢٠١١)، القـــادري (٢٠٠٨) ، القضـــاة والهـــيلات (٢٠٠٧)،

الخماش (٢٠٠٧)، عواد (٢٠٠٦)، الكفاويين (٢٠٠٣) والتي كانت عينتهم من الطلبة الجامعيين وقد تشابهت هذه الدراسة في عينتها مع دراسة كل من باتردس (Patrdes, 2005)، الهلسا (١٩٩٦)، أبو دية (١٩٩٣)، التي تناولت المرحلة الثانوية كما أن هذه الدراسة اختلفت مع دراسة كل من الخياط (٢٠١٣)، الغزو(٢٠١١) في أداة الدراسة حيث استخدمت هاتان الدراساتان مقياس نيو للشخصية، فيما استخدم مخلافي (٢٠١٠)، جونسون (Johnson, 1997) مقياس كاتل وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة كل من القضاة والهيلات (٢٠٠٧)، الخماش (٢٠٠٧)، عواد (٢٠٠٦)، الشرعة والعبدالله (٢٠٠٣)، الكفاويين (٢٠٠٣) ليندلي(Lindley, 2001)، الهلسا (١٩٩٦)، أبودية (١٩٩٣) في أداة الدراسة المستخدمة وهي مقياس أيزنك (Eysenck") للشخصية.

وقد حقق استعراض الدراسات السابقة الفائدة للدراسة الحالية من خلال الكشف عن تأثير عدد من المتغيرات في النمو الأخلاقي منها الذكاء والقدرة العقلية والجنس والمستوى الإجتماعي والإقتصادي وأساليب التنشئة الأسرية، كذلك أفادت الدراسة الحالية في اختيار أداة الدراسة حيث أظهرت الدراسات السابقة أن اختيار اختبار تحديد القضايا الذي استخدمته الباحثة هو من أكثر المقاييس شيوعا واستخداما لقياس النمو الأخلاقي.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات التي سبقتها من خلال متغيراتها التي لم يتناولها الباحثون من قبل إذ تعد هذه الدراسة هي الأول من نوعها التي تناولت النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية مجتمعان وذلك في حدود علم الباحثة، ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأولا الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، مستخدمين إختبار رست (Rest) لقياس النمو الأخلاقي وإختبار (Eysenck) لقياس الشخصية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل كل من المنهجية التيتم استخدامها في هذه الدراسة، ومجتمع الدراسة، وأفراد العينة، كما يتضمن وصفا لأدوات الدراسة التي تم استخدامها، ودلالاتها السيكومترية، وكذلك يتضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها و التحليل الإحصائي.

منهجية الدراسة:

اتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي بُغية الوصـــول إلـــى تحقيـــق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة والبالغ عددهم (8557) طالباً وطالبة من التخصصات التالية (علمي، أدبي، إدارة معلوماتيـــة) وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام (2015–2014). والجدول التالي يبـــين مجتمـــع الدراسة.

جدول (١)

مجتمع الدراسة

إسم المدرسة	ذكور	إناث	عدد شعب العلمي	عدد شعب الأدبي	عدد شعب الإدارة المعلوماتية
١- القادسية الثانوية للبنات		*	٢	٣	٤
٢- أبو عليا الثانويـة الشـاملة للبنات		*	٢	٤	٢
٣- دار السلام الثانوية		*	٢	٢	–
٤- أم نوارة الثانوية للبنات		*	١	٢	٣
٥- النزهه الثانوية للبنات		*	٣	٤	٤
٦- القدس الثانويـة الشـاملة للبنات		*	٣	٤	٣
٧- لميس بنت عمرو الثانوية		*	٢	٣	٢
٨- رقية بنت رسو الله		*	٣	٤	–
٩- القصور الثتنوية الشـاملة للبنات		*	٣	٣	٣
١٠- نايفة الثانوية للبنات		*	٢	٣	٤
١١- النصر الثانويـة الشـاملة للبنات		*	١	٣	٤
١٢- أمامة بنت أبـي العـاص الثانوية للبنات		*	٣	٤	٤
١٣- أروى بنت عبـد المطلـب الثانوية للبنات		*	٢	٣	٣
١٤- طارق بن زيـاد الثانويـة الشاملة للبنين	*		١	٣	٤
١٥- أحمد طوقان الشاملة للبنين	*		٢	١	٢
١٦- الإمام مالك الثانوية للبنين	*		٢	٢	٣

إسم المدرسة	ذكور	إناث	عدد شعب العلمي	عدد شعب الأدبي	عدد شعب الإدارة المعلوماتية
١٧- الأردن الثانوية للبنين	*		٢	–	٣
١٨- عبد الملك الثانوية للبنين	*		٢	٢	٤
١٩- الحسن البصري الثانوية للبنين	*		٣	٢	٤
٢٠- العز بن عبد السلام الثانوية للبنين	*		١	١	١
٢١- الشريف الحسين الثانوية للبنين	*		٢	٢	–
٢٢-توفيق بن الهدى الثانوية الشاملة للبنين	*		٢	٢	٣
٢٣- الشهيد منصور كريشان الثانوية للبنين	*		٢	٢	٣

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة العينة بالطريقة العشوائية العنقودية بنسبة (١٠%) من المجتمع الدراسي والبالغ عددها (٨٥٥) ، موزعين حسب الجدول التالي:

والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	**التكرار**	**النسبة**
الجنس	ذكر	٤٠٤	٤٧,٣
	انثى	٤٥١	٥٢,٧
التخصص	علمي	٢٦٥	٣١,٠
	أدبي	١٨٣	٢١,٤
	ادارة معلوماتية	٤٠٧	٤٧,٦
	المجموع	٨٥٥	١٠٠,٠

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أداتين هما مقياس النمو الأخلاقي لرست(Rest) أو ما يسمى إختبار تحديد القضايا ومقياس أيزنك(Eysenck) لسمات الشخصية .

أولا- مقياس النمو الأخلاقي لرست(Rest):

تم استخدام مقياس النمو الأخلاقي أو ما يسمى إختبار تحديد القضايا لجيمس رست (Rest)، والذي صمم عام (١٩٧٤)، واستند في إطاره النظري على نظرية كولبرغ (Kohlberg) في النمو الاخلاقي، غير انه يختلف في طريقة تقدير المرحلة الأخلاقية، حيث استخدم رست طريقة الأسئلة الموضوعية والتي وضعها تحت كل قصة، ويمتاز هذا الإختبار بما يلي:

١- سهولة التطبيق والإستخدام والتصحيح.

٢- يمكن تطبيقه على مجموعة كبيرة من الأفراد وبزمن لا يتجاوز (٦٠) دقيقة.

٣- يقيس النمو الأخلاقي للأفراد الذين تزيد أعمارهم عن (١٣) سنة.

٤- وضوح التعليمات وهذا ما يساعد المفحوص على فهم الفقرات والإستجابة عليها (الحمـــود، ١٩٩٥).

يتكون المقياس في صورته الأصلية من ست قصص تعبر عن مشكلات أخلاقية هي هينز (Heinz) والطبيب (Doctor) والسجين (Prisoner) ووبستر (Webster) والجريدة (News Paper) والتلاميذ (Students). ويتم اختبار المفحوصين ضمن استبانة ثم يُطلب إلى المفحوص بعد قراءة كل قصة أن يتخيل نفسه بطل القصة، وفي الموقف نفسه ليقدر أهمية إثني عشر سؤالا يتبع كل قصة، لإتخاذ قرار ما لحل المعضلة الاخلاقية المطروحة من خلال تدرج خماسي: (سؤال عظيم الأهمية ، سؤال مهم جدا، سؤال متوسط الأهمية، سؤال قليل الأهمية، سؤال عديم الأهمية. وبعد أن ينهي المفحوص من تقدير أهمية الأسئلة، يقوم بإختيار أهم أربعة أسئلة من وجهة نظرة ويرتبها تنازليا على النحو التالي (الحمود، ١٩٩٥).

١- السؤال الأكثر أهمية.

٢- السؤال في المرتبة الثانية من الأهمية.

٣- السؤال في المرتبة الثالثة في الأهمية.

٤- السؤال في المرتبة الرابعة في الأهمية.

صدق مقياس النمو الاخلاقي بصورته الأصلية:

استخدم رست (Rest) ثلاثة محكات للدلالة على صدق المقياس وهي:

١- **الصدق التمييزي:** يتطلب هذا الصدق أن يكون قادرا على التمييز بين مجموعة الأداء العالي والأداء المنخفض على المقياس، كما تبين أن المقياس قادرا على التمييز بين العصابيين وغير العصابيين، وبين طلبة درجة الدكتوراه وطلبة المرحلة الإعدادية.

٢- **صدق التغيير الطولي:** ويُقصد به التغير الحاصل في الدرجات على المقياس نتيجة النمو وزيادة العمر، وقد تبين من نتائج عدة دراسات طولية أن درجات المفحوصين على هذا المقياس قد ازدادت نتيجة نموهم الأخلاقي خلال أربع سنوات، أي أن الإختبار أظهر تغيرا يتجه نحو مراحل النمو الأخلاقي العليا للمفحوصين.

٣- **الصدق التقاربي التباعدي:** وقد تبين أن معامل الإرتباط بين الدرجات على هذا المقياس وكل من مقياس كولبرغ للنمو الأخلاقي ومقياس إستيعاب المفاهيم الاخلاقية كان (٠,٥، ٠,٦) على الترتيب (Rest,1998) .

ثبات مقياس النمو الأخلاقي بصورته الأصلية:

تم إستخراج معاملات ثبات العلامة الكلية (P) عن طريق إعادة الإختبار على ثلاثة عينات، وعلى فترات منفصلة، وقد تم إستخراج معامل ثبات العلامة الكلية (P) للعينات الثلاثة من خلال إجابة الأفراد على ستة مواقف أخلاقية، ثم استخرجت معاملات ثبات العلامة (P) من خلال إجابة الأفراد على ثلاثة مواقف أخلاقية من بين المواقف الستة. ولقد كانت معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاث لإختبار رست الأصلي على المواقف الستة كما يلي: (٠,٧٧، ٠,٨٢، ٠,٨٣) ، أما معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاث عند إستخدام ثلاثة

مواقف من الإختبار فكانت على النحو التالي : (٠,٦٥، ٠,٧٧، ٠,٧٦) وهي درجـــات مقبولـــة لغايات الدراسة (Rest,1998).

تعريب المقياس:

قام النصير (١٩٨١) بترجمة مقياس النمو الأخلاقي، حيث قام بإستبدال الأسماء الاجنبية بأسماء عربية وحُذِفت بعض الجمل أو عُدِلت لتلائم المجتمع الاردني. وفي الدراسة الحالية سوف يُستخدم إختبار (DIT) المعدل للبيئة الأردنية وبصورته المختصرة والتي تتكون من ثلاث قصص وهي هينز والطبيب والسجين، والتي أصبحت بعد الترجمة : أبو محمد والدواء ، وسلوك طبيب، والسجين الهارب على الترتيب (النصير، ١٩٨١). وقد تم إجراء تعديلات في المقياس المُعَرّب حيث شمل هذا التعديل تغيير بعض الفقرات وتعديل صياغة القصص، لتناسب البيئة الأردنية.

صدق المقياس في صورته المعربة:

قام النصير (١٩٨١) بالتأكد من صدق المقياس في صورته المعربة، حيث إعتمد الباحث الصدق المنطقي للمقياس وذلك بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد في الجامعة الأردنية، وأجمعوا على أن القصص الاخلاقية المتضمنة في المقياس والمتعلقة بها تكشف مراحل النمو الاخلاقي للفرد (النصير، ١٩٨١).

وللتأكد من صدق الإختبار في صورته المعدلة التي استخدمتها الباحثة، تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، وقد أجمعوا على أن فقرات المقياس تقيس مراحل النمو الأخلاقي للفرد.

ثبات المقياس في صورته المعربة:

بالإضافة إلى دلالات الثبات التي يتمتع بها المقياس في صورته الأصلية، فقد أشارت عدة دراسات إلى معاملات ثبات عالية للمقياس في المجتمع الأردني، حيث إعتمد (النصير، ١٩٨١) على طريقة إعادة الإختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً من طلبة الصف الأول ثانوي، حيث كانت الفترة الزمنية بين مرَّتَي التطبيق ثلاثة أسابيع، وقد كان معامل الإرتباط بين مرَّتَي التطبيق (٠,٨٤) (النصير، ١٩٨١).

وللتأكد من دلالات ثبات الإختبار تم إعتماد طريقة إعادة الإختبار (Test-retest) على عينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة، تم إختيارهم عشوائياً من خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية بين مرَّتَي التطبيق اسبوعين، كما تم إيجاد معامل إرتباط بيرسون بين مرَّتَي التطبيق وكانت قيمته (٠,٨٢)، وهي قيمة مقبولة لغايات الدراسة، كما تم إيجاد معامل ثبات كورنباخ ألفا لأبعاد الدراسة حيث كانت النتائج كما بينها الجدول (٣).

الجدول (٣)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة.

البعد	معامل كرونباخ ألفا
قصة أبو محمد والدواء	٠,٨٢
قصة سلوك الطبيب	٠,٨١
قصة السجين الهارب	٠,٨٩

تصحيح المقياس في صورته الأصلية:

٣- صُممِت الأسئلة على كل موقف من المواقف الأخلاقية الستة، بحيث يشير كل سؤال على المرحلة الأخلاقية التي ينتمي لها الفرد وذلك وفق تصنيف كولبرغ (Kohlberg)، كما أن إختيار أسئلة معينة تدل على معارضة الفرد للأحكام الخُلقية التقليدية وأشير إليها بالنمط (A)، في حين أن إختيار أسئلة معينة أخرى تشير إلى الأراء الإعتباطية للفرد، والتي تدل على أن الشخص لم يفهم الفقرات، وبالتالي لا تمثل أي مرحلة أخلاقية ويُشار إليها بالنمط (M).

٤- نحدد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي إختارها المفحوص عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالإختبار، ونعطي للسؤال الأول في الأهمية أربعة علامات ونضع العلامة (٤) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ونُعطي للخيار الثاني في الأهمية ثلاثة علامات. ونضع العلامة (٣) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ونعطي للخيار الثالث في الأهمية علامتين، ونضع العلامة (٢) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، وهكذا في كل قصة.

٥- تُجمع العلامات في كل عامود، وتمثل العلامة الناتجة علامة مرحلة أخلاقية معينة من المراحل الستة.

٦- يُقسم مجموع العلامات التي حصل عليها الفرد في كل مرحلة على (٦) عدد المواقف التي أجاب عليها الفرد، ثم يُضرب حاصل القسمة في ١٠٠%.

٧- تُستخرج علامة الفرد الأخلاقية الكلية والتي يشار إليها بالحرف (P)، بحيث تُجمع العلامات التي حصل عليها الفرد على المراحل الأخلاقية التالية: (5A+5B+6)، ثم تقسم مجموع

العلامات على (٦ عدد القصص المستخدمة)، ثم يُضـــرَب النـــاتج فـــي ١٠٠%، وذلـــك لإستخراج النسبة المئوية لعلامة الفرد الأخلاقية الكلية (Rest,1985).

تصحيح المقياس بصورته المعربة:

وقد تمت عملية تصحيح الإختبار كما يلي:

١- تم إعداد جدول لتفريغ المعلومات لكل مفحوص، بحيث تكون أعمدته المراحل الأخلاقية والأنماط (A)، (M) والعلامة الكلية (P)، أما السطور فتمثل القصص الثلاثة التي يتألف منها الإختبار .

٢- صُمِّمَت الأسئلة على كل موقف من المواقف الأخلاقية الثلاثة، بحيث يشير كل سؤال إلى المرحلة الأخلاقية التي ينتمي لها الفرد وذلك وفق تصنيف كولبرغ (Kohlberg)، كما أن إختيار أسئلة معينة تدل على معارضة الفرد للأحكام الخلقية التقليدية وأشير إليها بالنمط(A)، وفي حال إختيار أسئلة معينة أخرى تشير إلى الأراء الإعتباطية للفرد، والتي تدل على أن الشخص لم يفهم الفقرات وبالتالي لا تمثل أي مرحلة أخلاقية ويُشار إليها بالنمط (M).

٣- حددت المراحل التي تشير إليها الأسئلة الأربعة التي إختارها المفحوص في الإختبار، ونُعطي للسؤال الأول في الأهمية أربع علامات ونضع العلامة (٤) تحت المرحلة التي يُمثلها السؤال، ونعطي للخيار الثاني في الأهمية ثلاثة علامات. ونضع العلامة (٣) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ونعطي للخيار الثالث في الأهمية علامتين، ونضع العلامة (٢) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، وهكذا في كل قصة.

٤- تُجمع العلامات لكل فرد على كل مرحلة أخلاقية من المراحل الثلاثة.

٥- يُقسم مجموع العلامات التي حصل عليها الفرد في كل مرحلة على ٣ (عدد المواقف الأخلاقية التي أجاب عليها الفرد)، ثم يُضرَب حاصل القسمة في ١٠٠%.

٦- تُستخرَج علامة الفرد الأخلاقية الكلية والتي يُشار إليها بالحرف (P)، بحيث تُجمع العلامات التي حصل عليها الفرد على المراحل الأخلاقية التالية: (5A+5B+6)، ثم تُقسم مجموع العلامات على ٣ عدد القصص المستخدمة) ثم يُضرب الناتج في ١٠٠%، وذلك لإستخراج النسبة المئوية لعلامة الفرد الأخلاقية الكلية.

٧- تُستخرج المرحلة الأخلاقية للفرد عن طريق إستخراج أعلى علامة حصل عليها الفرد في مرحلة ما.

تم إستخدام محكين عند التصحيح استخدمها رست من أجل رفع صدق وثبات الإختبار هما:

١- حذف جميع إجابات الأفراد الذين أعطوا نفس التقدير لتسعة أسئلة من الأسئلة الإثني عشر في قصتين.

٢- حذف جميع إجابات الأفراد الذين كانت نسبة علاماتهم على (M) (١٣%) أو أكثر(النصير، ١٩٨١).

ثانيا- مقياس أيزنك لسمات لشخصية: (Eyseneck Personality Inventory) (E.P.I)

تُعتبر قائمة أيزنك للشخصية والتـــي تـــم إســـتخدامها فـــي هـــذه الدراســـة صـــورة مُطورة عن مقياس مودسلي (Modesly) للشخصية. وهـــي تـــرتبط بهـــا إرتباطـــاً كبيـــراً، وتكوَّن إختبار أيزنك للشخصية من صـــورتين متكـــافئتين (أ+ب) تتضـــمن كـــل منهـــا (٥٧) فقرة يُجاب عليها بنعم أو لا. تقيس بعدين مـــن أبعـــاد الشخصـــية البعـــد الأول (الإنبســـاط- الأنطواء) حيث خُصِصَ لـــه (٢٤) فقـــرة وتحمـــل الأرقـــام التاليـــة: (46, 49, 51, 53, 56,

1, 3, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 20, 22, 25, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 41, 44,) وذلك من أرقام فقرات المقياس المتسلسلة، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ميل الفرد نحو سمة الإنبساط, بينما تشير الدرجة المنخفضة عليها إلى ميل الفرد نحو سمة الأنطواء والبعد الثاني (الإتزان – الإنفعال) وخصص له ٢٤ فقرة وتحمل الأرقام التالية: (23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 57,55, 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21)

وتشير الدرجة المرتفعة عليها إلى ميل الفرد نحو سمة الإنفعال بينما تشير الدرجة المنخفضة عليها إلى ميل الفرد نحو سمة الإتزان وما تبقى من الفقرات وعددها ٩ فقرات لقياس الكذب وتحمل الأرقام التالية: (24, 30, 36, 42, 48, 54 12,6, 18,) وذلك من أرقام فقرات المقياس المتسلسلة, حيث تشير الدرجة المرتفعة فيها إلى رغبة المفحوص في إختيار إستجابات مقبولة إجتماعيا، وتُعتَبَر (٤) أو (٥) إجابات على مقياس الكذب كحد أعلى لقبول الإجابة (الهلسا، ١٩٩٦).

صدق مقياس أيزنك للشخصية:

لقد قام أيزنك بإيجاد دلالات صدق القائمة بطريقتين:

١- **صدق البناء:** تم إستخراج صدق البناء بأنه طلب من مجموعة من المحكمين تصنيف مجموعة من الأشخاص إلى إنبساطيين وانطوائيين واتزانيين وانفعاليين. وتم تطبيق قائمة أيزنك على هذة المجموعة، وعند مقارنة قرارات المحكمين ونتائج القائمة وُجِد أن هناك تطابقاً تاماً في تصنيف الأفراد إلى إنبساطي /إنطوائي /متزن /منفعل.

٢- **الصدق التلازمي:** استخرِجت معاملات الصدق التلازمي لقائمة أيزنك وقائمة مودسلي (Modesly) التي تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة (خصاونة، ٢٠٠٠).

صدق قائمة أيزنك الشخصية في صورته العربية:

لم يقم بركات (١٩٨٦) بإستخراج صدق البناء نظرا لتوفر دلالات صدق مرتفعة بصورته الأجنبية، فاعتمد على الصدق الذي تتميز به القائمة والذي أجراه أيزنك نفسه. بالإضافة إلى إمكانية الإستدلال على صدق القائمة من معاملات الثبات والتي تُعتَبر مرتفعة.

وللتأكد من صدق الإختبار لغايات هذه الدراسة في صورته المعدلة التي استخدمتها الباحثة، تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، و قد أجمعوا على أن فقرات المقياس تقيس سمات الشخصية والملحق (١) يبين الإستبانة الموزعة على الطلبة والتي تحتوي على المقياسين.

ثبات قائمة أيزنك الشخصية في صورتة الأجنبية:

يتمتع مقياس أيزنك للشخصية بمعاملات ثبات مرتفعة في أصلها الأجنبي، حيث إستخرج أيزنك معاملات ثباتها بطريقتين :

أ- **طريقة إعادة الإختبار:** حسب معامل ثبات الإختبار بطريقة الإعادة على مجموعتين من الأشخاص الأسوياء، وتكونت المجموعة الأولى من (٩٢) شخصا، وكانت الفترة بين التطبيقين سنة، بينما تكونت المجموعة الثانية من (٢٧) شخصا، وكانت الفترة بين التطبيقين (٩) شهور وكانت معاملات الثبات على الإختبار ككل ومعاملات الثبات على كل بعد من أبعاده كالتالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات إختبار أيزنك للشخصية بطريقة إعادة الإختبار

المجموعات	عدد المفحوصين	بعد إنبساط صورة أ	بعد إنبساط صورة ب	بعد إنبساط كل الإختبار	بعد إنفعال صورة أ	بعد إنفعال صورة ب	بعد إنفعال كل الإختبار
المجموعة١	٩٢	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٤
المجموعة٢	٢٧	٠,٩٧	٠,٨٠	٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٩٢

وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٤ – ٠,٩٤) في حالة الإختبار الكامل وبين (٠,٨٠ – ٠,٩٧) في حالة كل من صورتي الإختبار وهو ثبات مرتفع على إعتبار أن المدة الزمنية بين الإختبار وإعادته طويلة.

ب- الطريقة النصفية: كما حسب معامل الثبات بالطريقة النصفية (الصورة أ مقابل الصورة ب) على ثلاث مجموعات من المفحوصين، واستخدمت معادلة سبيرمان- براون) لحساب قيم معاملات الثبات.

وكانت قيم معاملات الثبات المحسوبة كما يلي للمفحوصين الأسوياء:

الجدول(٥)

معاملات ثبات إختبار أيزنك للشخصية بالطريقة النصفية

البعد	الصورة أ مقابل ب	الإختبار ككل
بعد الإنبساط – الإنطواء	٠,٧٦	٠,٨٦
بعدالإنفعال- الإتزان	٠,٨١	٠,٨٩

وتراوحت معامل ثبات الإختبار بهذه الطريقة بين (٠,٧٦ – ٠,٨١) في حالة كل علـــى حدة، وبين (٠,٨٦ – ٠,٨٩) في حالة الإختبار ككل (أبو دية، ١٩٩٣).

وقد قام بركات (١٩٨٦) بترجمة القائمة إلى اللغة العربية بطريقة تنســجم مــع البيئــة الأردنية ثم قام بإستخراج معاملات ثبات للمقاييس الثلاثة التي تتضمنها القائمة بطريقــة إعــادة الإختبار، وقد تكونت العينة من (٣٥) طالباً. وقد كان الفاصل الزمني بين مرَّتَي الإختبار ســتة أسابيع ، وقد استُخدِم معامل إرتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرَّتَي الإختبار وقد بلغ معامل ثبات الإختبار (٠,٨٧) كما بلغ معامل ثبات مقياس الكذب (٠,٨٧) (بركات، ١٩٨٦).

وللتأكد من ثبات الإختبار لغايات هذه الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعــادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرســون بــين تقديراتهم في المرتين والجدول (٦) يبين معامل ثبات الإعادة للسمات واعتُبِــرت هــذه القــيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٦)

معامل ثبات الإعادة للسمات

المجال	ثبات الإعادة
الانبساط والانفعال	٠,٨٣
الانبساط والاتزان	٠,٨٤
الانطواء والانفعال	٠,٧٩
الانطواء والاتزان	٠,٨١

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة قــد تراوحــت بــين (٠,٧٩ – ٠,٨٤) للسمات الشخصية وقد كانت مرتفعة وملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الإختبار:

يشتمل المقياس على (٥٧) فقرة تقسم إلى (٢٤) فقرة تقيس بعد الإنبساط والإنطواء و(٢٤) فقرة تقيس بعد الإتزان الإنفعال و(٩) فقرات للكشف عن الكذب وتم تصنيف الأفراد وفقا لسماتهم بالإستناد إلى طبيعة الفقرات التي تقيس بعد الإنبساط والإنطواء حيث أن الدرجات العالية (أي فوق نصف عدد الفقرات) تقيس بعد الإنبساط في حين تمثل الدرجات الدنيا (أي تحت نصف عدد الفقرات) بعد الإنطواء وكذلك الأمر بالنسبة لبعد الإتزان والإنفعال فالدرجات العالية تمثل الإنفعال والدرجات الدنيا تمثل الإتزان (Eysenck, 1960).

يتم التصحيح بناء على مفاتيح الإجابة الثلاثة المرفقة مع القائمة، حيث تتوفر لدى الباحثة درجتان لكل فرد من أفراد الدراسة على القائمة: درجة للبعد الإنبساط- الإنطواء ودرجة لبعد الإنفعال- الإتزان، وقد تم تصنيف الأفراد إلى أربع مجموعات وفقا لدرجاتهم وهي (أبو دية، ١٩٩٣):

١- مجموعة الطلبة ذوي الإنبساط والإتزان.

٢- مجموعة الطلبة ذوي الإنبساط والإنفعال.

٣- مجموعة الطلبة ذوي الإنطواء والإتزان.

٤- مجموعة الطلبة ذوي الإنطواء والإنفعال.

ويُصنّف الأفراد إلى هذه المجموعات الأربعة تبعا لدرجاتهم على بُعدَي الإختبار المستخدم في هذه الدراسة، فالأفراد الذين يحصلون على درجة (١٣) فأكثر على بُعد (إنبساط-إنطواء) يُصنَفون إنبساطيين، بينما الذين يحصلون على درجة (١٢) فأقل يصنفون إنطوائيين، والأفراد الذين يحصلون على درجة (١٣) فأكثر على بعد (إنفعال-إتزان) يصنفون إنفعاليين أما الذين يحصلون على (١٢) درجة فأقل فيصنفون إتزانيين. وبالتالي فإن:

١- الأفراد الذين يحصلون على (١٣) فأكثر على بعد (إنبساط-إنطواء) و(١٣) درجة فأكثر على بعد (إتزان- إنفعال) يصنفون في مجموعة الأفراد ذوي (الإنبساط والإنفعال).

٢- أما الأفراد الذي يحصلون على بعد (١٣) فأكثر على بعد (إنبساط-إنطواء) و (١٢) درجة فأقل على بعد (إتزان -انفعال) فيصنفون في مجموعة (الإنبساط و الإتزان).

٣- والأفراد الذين يحصلون على (١٢) درجة فأقل على بعد (الإنبساط-الإنطواء) و(١٣) درجة فأكثر على بعد (الإنفعال- الإتزان) فيصنفون في مجموعة (الإنطواء والإنفعال).

٤- بينما الأفراد الذين يحصلون على (١٢) فأقل على بعد (الإنبساط -الإنطواء) ويحصلون على على (١٢) درجة فأقل على بعد (الإنفعال-الإتزان) فيصنفون في مجموعة (الإنطواء والإتزان) .

المعيار التصحيحي للدرجات: لقد تم تحديد مستوى السمات الشخصية وفق ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) وفقا للمعادلة التالية:

مستوى السمات الشخصية= (القيمة العليا للبديل-القيمة الدنيا للبديل)÷ عدد المستويات

= (١-٠) ÷ ٣ = ٠,٣٣.

وبذلك يكون مستوى السمات الشخصية كما يأتي:

- ٠ + ٠,٣٣ = ٠,٣٣ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٠ – ٠,٣٣)، تعني أن السمات الشخصية منخفضة.

- ٠,٣٤ + ٠,٣٣ = ٠,٦٧ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٠,٣٤ – ٠,٦٧) ، تعني أن السمات الشخصية متوسطة.

- ٠,٦٨ + ٠,٣٣ = ١وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (٠,٦٨ – ١)، تعني أن السمات الشخصية مرتفعة.

إجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- إختيار عينة الدراسة بإستخدام الطريقة العشوائية العنقودية.

٢- تم الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية عمان الرابعة وذلك من أجل تطبيق الإختبـــار على عينة الدراسة.

٣- تم التنسيق مع مديري المدارس التي تم إختيار طلبتها ضمن عينة الدراسة.

٤- تم تطبيق الإختبار على طلبة المدارس من خلال مجموعات لا تتجاوز المجموعة ١٥ طالبـــاً أو طالبة، حيث كان معدل الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عن الإختبار (٤٥) دقيقة، علما أن الباحثة أعطت لأفراد العينة (٦٠) دقيقة للإجابة على فقرات الإختبار.

٥- تم تصحيح الإختبار وفق تعليمات التصحيح الخاصة به، والمذكورة سابقاً في هذه الدراسة.

٦- تم توزيع كل فرد من أفراد عينة الدراسة على المراحل الأخلاقية، حيث اعتُبِر الفـــرد فـــي المرحلة الأخلاقية التي حصل على أعلى العلامات فيها.

متغيرات الدراسة:

النمو الأخلاقي

سمات الشخصية.

الجنس: وينقسم إلى مستويين هما:(ذكر وأنثى)

التخصص: علمي، أدبي، إدارة معلوماتية.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الأول تم إستخدام التكرارات أما السؤال الثاني تم إستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، أما السؤال الثالث فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وللإجابة عن السؤال الرابع والخامس فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج هذه الدراسة حيث تم من خلاله الإجابة علـــى أســئلة الدراسة الواردة سابقا وذلك كما يلي:

السؤال الأول: ما مراحل النمو الأخلاقي الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لمراحل النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة

المرحلة	التكرار	النسبة
2(المنفعة الذاتية أو الوسيلية)	4	.5
3(الولد الجيد والبنت الجيدة)	204	23.9
4(التمسك بالعرف والقانون)	464	54.3
5A(الاتفاق الإجتماعي)	90	10.5
5B(الاتفاق الإجتماعي)	67	7.8
6(المبادئ الأخلاقية العالمية)	26	3.0
P*	183	61
المجموع	855	100.0

يبين الجدول (٧) أن غالبية التكرارات كانت في المرحلة الرابعة بأعلى تكرار بلغ (٤٦٤) وبنسبة مئوية بلغت (٥٤,٣%)، تلاها المرحلة الثالثة بتكرار بلغ (٢٠٤) وبنسبة مئوية

بلغت (٢٣,٩%)، بينما جاءت المرحلة الثانية بأدنى تكرار بلغ (٤) وبنسبة مئوية بلغت (٠,٥%).

السؤال الثاني: ما السمات الشخصية الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، والجدول أدناه يوضح ذلك مرتبة ترتيبا تنازليا

السمة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
الانبساط والانفعال	416	48.7	0.49	.500	متوسط
الانطواء والانفعال	266	31.1	0.31	.463	منخفض
الانبساط والاتزان	96	11.2	0.11	.316	منخفض
الانطواء والاتزان	77	9.0	.09	.286	منخفض
المجموع	855	100.0	1.0		

يبين الجدول (٨) أن سمة الانبساط والانفعال جاءت في المرتبة الأولى بـأعلى تكـرار بأعلى تكرار بلغ (٤١٦) وبنسبة مئوية بلغت (٤٨,٧%)، تلتها في المرتبة الثانية سمة الانطواء والانفعال بتكرار بلغ (٢٦٦) وبنسبة مئوية بلغت (٣١,١%)، تلتها في المرتبـة الثالثـة سـمة

الانبساط والاتـزان بتكرار بلغ (٩٦) وبنسبة مئوية بلغت (١١,٢%)، بينما جاءت سمة الانطـواء والاتزان في المرتبة الأخيرة بأدنى تكرار بلغ (٧٧) وبنسبة مئوية بلغت (٩,٠%).

السؤال الثالث: هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين النمو الأخلاقي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسـون بـين النمـو الأخلاقـي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة، والجـدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين النمو الأخلاقي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة

		مراحل النمو الأخلاقي
الانبساط والانفعال	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	*.079 .020 855
الانبساط والاتزان	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.043 .211 855
الانطواء والانفعال	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.041 .235 855
الانطواء والاتزان	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-.026 .452 855

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

- توجد علاقة إرتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين مراحل النمو الأخلاقي والانبساط والانفعال.
- توجد علاقة إرتباطية سلبية غير دالة إحصائياً بين مراحل النمو الأخلاقي من جهه وبين سمات الشخصية من جهة أخرى.

السؤال الرابع: هل هناك فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي تُعزى لكل من الجنس، والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص

المتغير	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.99	.757	404
	أنثى	4.00	.745	451
التخصص	علمي	4.01	.821	265
	أدبي	3.97	.801	183
	إدارة معلوماتية	4.00	.677	407

يبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمراحل النمو الأخلاقي بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

جدول (١١)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والتخصص لمراحل النمو الأخلاقي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.057	1	.057	.100	.752
التخصص	.138	2	.069	.122	.885
الخطأ	480.792	851	.565		
الكلي	480.989	854			

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٠,١٠٠وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٧٥٢.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف ٠,١٢٢ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٨٨٥.

السؤال الخامس: هل هناك فروق دالة إحصائيا في السمات الشخصية تعزى لكل من الجنس والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسمات الشخصية تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسمات الشخصية تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص

المتغير	مستوياته		الانبساط والانفعال	الانبساط والاتزان	الانطواء والانفعال	الانطواء والاتزان
الجنس	ذكر	س	.46	.06	.35	.12
		ع	.499	.246	.479	.327
	انثى	س	.51	.16	.27	.06
		ع	.500	.363	.446	.242
التخصص	علمي	س	.38	.14	.46	.02
		ع	.487	.343	.499	.149
	أدبي	س	.39	.13	.31	.17
		ع	.489	.332	.464	.381
	ادارة معلوماتية	س	.60	.09	.21	.10
		ع	.491	.288	.410	.295

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (١٢) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في للسمات الشخصية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، جدول (١٣).

جدول (١٣)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والتخصص للسمات الشخصية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الانبساط والانفعال	.586	1	.586	2.455	.118
	الانبساط والاتزان	1.734	1	1.734	17.751	.000
	الانطواء والانفعال	1.581	1	1.581	7.828	.005
	الانطواء والاتزان	.680	1	.680	8.658	.003
التخصص	الانبساط والانفعال	9.978	2	4.989	20.905	.000
	الانبساط والاتزان	.341	2	.170	1.744	.175
	الانطواء والانفعال	9.937	2	4.968	24.596	.000
	الانطواء والاتزان	2.467	2	1.234	15.704	.000
الخطأ	الانبساط والانفعال	203.093	851	.239		
	الانبساط والاتزان	83.121	851	.098		
	الانطواء والانفعال	171.902	851	.202		
	الانطواء والاتزان	66.851	851	.079		
الكلي	الانبساط والانفعال	213.595	854			
	الانبساط والاتزان	85.221	854			
	الانطواء والانفعال	183.244	854			
	الانطواء والاتزان	70.065	854			

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، في جميع السمات باستثناء الانبساط والانفعال، وجاءت الفروق لصالح الاناث في الانبساط والاتزان، ولصالح الذكور في الانطواء والانفعال والانطواء والاتزان.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر التخصص، في جميع السمات باستثناء الانبساط والاتزان، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر التخصص

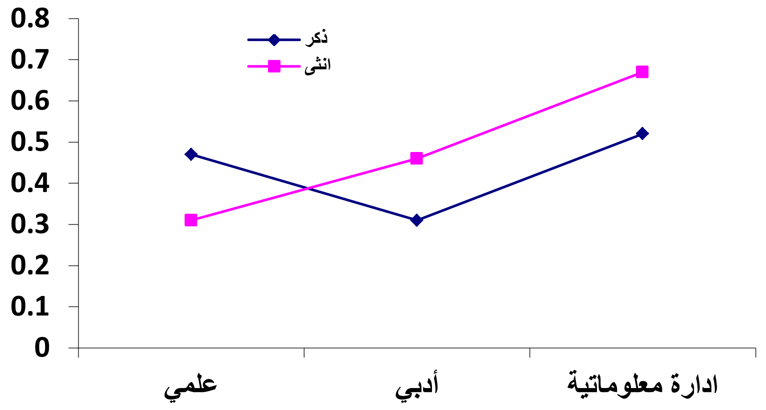
		المتوسط الحسابي	**علمي**	**أدبي**	**ادارة معلوماتية**
الانبساط والانفعال	علمي	.38			
	أدبي	.39	.01		
	ادارة معلوماتية	.60	*.22	*.21	
الانطواء والانفعال	علمي	.46			
	أدبي	.31	*.15		
	ادارة معلوماتية	.21	*.25	.10	
الانطواء والاتزان	علمي	.02			
	أدبي	.17	*.15		
	ادارة معلوماتية	.10	*.07	*.08	

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (١٤) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين إدارة معلوماتية من جهة وكل من علمي وأدبي من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح إدارة معلوماتية في الانبساط والانفعال.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين علمي من جهة وكل من أدبي وإدارة معلوماتية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح العلمي في الانطواء والانفعال.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين علمي من جهة وكل من أدبي وادارة معلوماتية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أدبي وإدارة معلوماتية، كما تبين

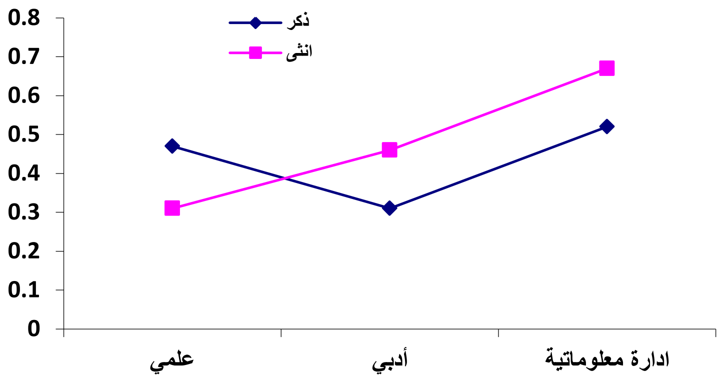
وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أدبي وإدارة معلوماتية وجاءت الفــروق لصالح الأدبي، في الانطواء والاتزان.



شكل (١)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس في الانبساط والانفعال

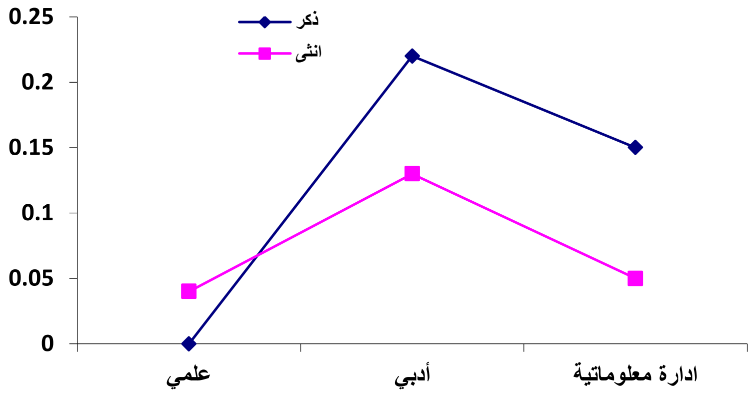
يتبين من الشكل رقم (١) التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في الانبساط والانفعال وجاءت الفروق لصالح الذكور في التخصصات العلمية ولصالح الاناث في التخصصات الادبية والادارة المعلوماتية.



شكل (٢)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس في الانطواء والانفعال

يتبين من الشكل رقم (٢) التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في الانطواء والانفعال وجاءت الفروق لصالح الاناث في التخصصات العلمية ولصالح الذكور في التخصصات الادبية والادارة المعلوماتية.



شكل (٣)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الجنس في الانطواء والاتزان

يتبين من الشكل رقم (٣) التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في الانطواء والاتزان وجاءت الفروق لصالح الاناث في التخصصات العلمية ولصالح الذكور في التخصصات الادبية والادارة المعلوماتية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يتضمن التوصيات والمقترحات التي تقدمها الباحثة.

أ- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما مراحل النمو الأخلاقي الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى لأفراد عينة الدراسة وقعت في المرحلة الرابعة من مراحل كولبرغ (Kohlberg) (مرحلة التمسك بالعرف والقانون)، حيث بلغت النسبة المئوية (٥٤,٣%)، تلتها المرحلة الثالثة (مرحلة الولد الجيد والبنت الجيدة) بنسبة مئوية بلغت (٢٣,٩%)، بينما جاءت المرحلة الثانية (المرحلة المنفعية الذاتية أو الوسيلية) بأدنى نسبة مئوية بلغت (٠,٥%). ويمكن تفسير وقوع الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة في المرحلة الرابعة بأن المفاهيم الثقافية القائمة في المجتمع الأردني تأمر باحترام القوانين والأنظمة، كما تؤكد على التمسك بالشرائع والحث على طاعة الوالدين وأولي الأمر. كما تعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال طبيعة العينة المستخدمة في هذه الدراسة حيث أن طلبة المرحلة الثانوية و بحكم عوامل التجربة والخبرة المحدودة يجدون صعوبة في تقبل تطبيق قيم أخلاقية معينة. وعند مناقشة هذه النتيجة يمكن القول أن الأفراد الذين يقعون في هذه المرحلة يمتازون بالمحافظة على توقعات الأسرة واحترام القوانين والتمسك بالنظام. وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع مجمل الدراسات السابقة ومنها دراسة أبو دية (٢٠١٢)، علي أحمد (٢٠١٢)، (Kabaday & Aldag, 2010)، الصمادي (٢٠٠٦)، الصقر (٢٠٠٥)، (Jarvihn & Laura, 1999).

ب- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني" ما السمات الشخصية الأكثر إنتشارا لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة ؟"

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سمة الانبساط والانفعال جاءت في المرتبة الأولى حيث بلغت النسبة المئوية (٤٨,٧%)، تلتها في المرتبة الثانية سمة الانطواء والانفعال وبنسبة مئوية بلغت (٣١,١%)، تلتها في المرتبة الثالثة سمة الانبساط والاتزان وبنسبة مئوية بلغت (١١,٢%) بينما جاءت سمة الانطواء والاتزان في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (٩,٠%). وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من عواد (٢٠٠٦)، كفاويين (٢٠٠٣)، أبو دية (١٩٩٣)، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو تكفة (٢٠١٣) التي إحتل فيها نمط العصابية المرتبة الأولى و نمط الإنبساطية المرتبة الأخيرة، كما اختلفت أيضا مع دراسة الخياط (٢٠١٣) التي إحتل فيها نمط يقظة الضمير المرتبة الأولى ثم الإنبساطية في المرحلة الثانية، كما اختلف مع دراسة الغزو (٢٠١١) التي جاء أيضا فيها نمط يقظة الضمير في المرتبة الأولى واحتلت نمط الإنفتاحية المرتبة الثانية. ويمكن تعليل الإختلاف في النتائج بحسب طبيعة العينة التي تناولتها هذه الدراسة فقد تكونت العينة من طلبة الصف الأول الثانوي والتي تُسمى مرحلة المراهقة وفي هذه المرحلة يكون الأفراد فيها إجتماعيين ومنفتحين على العالم الخارجي كما أنهم يأخذون الأمور ببساطة وتفاؤل ويفضلون الحركة والنشاط ولا يميلون إلى الأعمال المتكررة، كما أن الأفراد في هذه المرحلة تسهل إستثارتهم فهم منفعلون ولا يميلون للتخطيط مقدما قبل أن يخطون أي خطوة. واحتلت سمة (الإنطواء – الإتزان) المرحلة الأخيرة لهذه العينة نظرا لأن صفات هذه السمات لا تتفق مع المراهقين فأصحاب هذه السمات يكونون متأملون ومغرمون في الكتب أكثر من الأصدقاء والعلاقات الإجتماعية كما أنهم يأخذون شؤون الحياة بجدية تامة كما أنهم يميلون للتشاؤم وفي إعتقاد الباحثة أن هذه الصفات لا تناسب المراهقين لذلك جاءت في

المرحلة الأخيرة. واختلفت هذه الدراسة عن دراسة أبو تكفة (٢٠١٣) لأن أفراد العينة إختلفوا عن عينة الباحثة، فقد شملت عينته الأفراد المُساء إليهم في بئر السبع وعينة الخياط (٢٠١٣) والغزو (٢٠١١) كانت من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية.

ج- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث" هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين النمو الأخلاقي والسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟"

قد دلت نتائج استخراج معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة إرتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى النمو الأخلاقي والانبساط والانفعال، وإلى وجود علاقة إرتباطية سلبية غير دالة إحصائيا بين مستوى النمو الأخلاقي من جهه والانبساط والاتزان والإنطواء والإنفعال والإنطواء والإتزان من جهه أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأفراد الإنفعاليين والإنبساطيين يمتلكون خلفية إجتماعية كبيرة، فوجودهم في هذه البيئة تمكنهم من فهم القيم والعادات والمعايير الأخلاقية السائدة في مجتمعهم، ويستطيعون فهم العلاقات الإجتماعية وإدراك المعاني المترتبة على سلوكاتهم المختلفة غير السوية والمنبوذة في المجتمع؛ مما يدفعهم إلى تجنبها والتمسك بالأخلاق الحميدة التي يقبلها أفراد المجتمع، فهم أقدر من غيرهم على التمييز بين الخير والشر في مواقف الحياة المختلفة. كما يمكن أن تُعزى نتيجة وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى النمو الأخلاقي والإنبساط والإنفعال إلى أن هولاء الأفراد يمتلكون أصدقاء كثيريين ويحتاجون إلى كثير من الأصدقاء فهم يتأثرون بالصورة التي يراها الآخرون للشخص مما يدفعهم على المحافظة على نظرة واستحسان الآخرين لهم من خلال إلتزامهم بالقيم والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع. كما أن الإنبساطيين والإنفعاليين يتميزون بالقدرة على التصرف

في المواقف الأخلاقية المختلفة، إذ أن إحساس الفرد بأنه يمتلك القدرة على ضبط سلوكة وأفكاره ومشاعره يعد من أهم مميزاتهم.

د- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع" هل هناك فروق دالة إحصائيا في النمو الأخلاقي تُعزى لكل من الجنس، والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة ؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي وقد أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التخصص.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد جاءت هذه الدراسة متفقة مع عدد من الدراسات التي تناولت أثر الجنس في النمو الأخلاقي ومن هذه الدراسات أبو ديه (٢٠١٢)، المومني (٢٠٠٥)، آدم (٢٠٠٢). في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة كل من (Kabaday & Aldag, 2010)، الصمادي (٢٠٠٦)، الصقر (٢٠٠٥)، (Nugnent & Arlene, 2003)، (Jarvihn & Laura, 1999) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق داله إحصائيا للجنس في النمو الأخلاقي. ويمكن تبرير نتائج هذه الدراسة في عدم وجود فروق داله إحصائيا للجنس في النمو الأخلاقي من خلال:

١- اختبار النمو الأخلاقي الذي تم استخدامه يصلح للتطبيق على الجنسين (الذكور والإناث) وليس متحيزا إلى جنس دون الآخر.

٢- تقارب أنماط التفكير الأخلاقي لدى الذكور والإناث حيث أنهم يسيرون في مراحل النمو الأخلاقي نفسها.

٣- أن كلا الجنسين يخضعان لأساليب متشابهه في التنشئة الإجتماعية.

٤- أن وسائل التكنلوجيا والإعلام أصبحت متوفرة تقريبا في جميع البيوت ومتاحة لكلا الجنسين.

وفيما يخص أثر التخصص في النمو الخُلقي فلقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. ويمكن تبرير هذه النتيجة إلى التطور المعرفي والثقافي الذي حدث في هذا العصر، والذي انفتح عليه الطلبة بكافة التخصصات على حد سواء، الأمر الذي جعل أحكامهم الأخلاقية متقاربة إلى حد ما. وجاءت نتيجة هذه الدراسة مختلفة مع نتيجة دراسة الصمادي (٢٠٠٦)، الصقر (٢٠٠٥). وترى الباحثة أن الإختلاف قد يعود إلى المستوى الدراسي المستخدم في تلك الدراسات حيث طبقت هذه الدراسات على طلبة الجامعات بينما طُبّقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية.

٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس" هل هناك فروق دالة إحصائيا في السمات الشخصية تعزى لكل من الجنس والتخصص لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة؟"

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، في جميع السمات باستثناء الانبساط والانفعال، وجاءت الفروق لصالح الاناث في الانبساط والاتزان، ولصالح الذكور في الانطواء والانفعال والانطواء والاتزان. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة خماش (٢٠٠٧)، الشرعة والعبد الله (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى وجود فروق في السمات تعزى للجنس، وتعلل الباحثة مجيئ الإناث في سمة الإنبساط والإتزان هو أن الفتيات بطبيعتهن إجتماعيات ويحببن الحفلات ولهن علاقات إجتماعية واسعة كما أنهن يحببن الضحك والمرح كما أن النضج الإجتماعي والجسمي ينمو بشكل سريع عند الإناث مما يجعلها متزنة ومتكيفة مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة، أما الذكور ففي هذه المرحلة وباستثناء غيرها

من مراحل النمو الإنساني، لا يتقبل أي مبدأ أو رأيي دون مناقشة، ففي هذة المرحلة يتحول الفرد من طفل يتقبل الأمور التي تفرض عليه إلى فرد يمحص الامور، ويتابع القضايا، ويفكر تفكيراً واعياً، فطبيعة الخبرات والمواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وطبيعة المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجعلهم أفرادا إنطوائيين و إنفعاليين.

- وفيما يخص التخصص فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، في جميع السمات باستثناء الانبساط والاتزان، فلقد أشارت نتائج المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر التخصص إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدارة معلوماتية من جهة وكل من علمي وأدبي من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح إدارة معلوماتية في الانبساط والانفعال.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علمي من جهة وكل من أدبي وإدارة معلوماتية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح العلمي في الانطواء والانفعال.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أدبي وإدارة معلوماتية وجاءت الفروق لصالح الأدبي، في الانطواء والاتزان. وقد جاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة الخياط (٢٠١٣)، الزبون (٢٠١٢)، اللواتي أشرن إلى وجود فروق في السمات تعزى للتخصص و مختلفة مع دراسة الغزو (٢٠١١) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في السمات الشخصية تُعزى للتخصص. وتعلل الباحثة هذه النتيجة في ضوء إحتواء المواد الدراسية والمناهج للمعارف والمعلومات التي يدرسها طلبة التخصصات الأدبية والتي تختلف عن المواد الدراسية وما تحتويه والتي يدرسها طلبة التخصصات العلمية، وكذلك في ضوء طبيعة التخصص نفسه للجانبين الأدبي والعلمي، كذلك تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى المجال الذي تتعامل معه التخصصات الأدبية واختلافه عن إطار التعامل لدى التخصصات العلمية حيث

أن إطار التعلم والتعامل في التخصصات الأدبية فيه مجال للحوار والمناقشة وتبادل وجهات النظر والإنفتاح على أفكار الآخرين التي تتطلب التقييم في كثير من المواقف، في حين معظم التخصصات العلمية لا يتوافر فيها هذا المجال الواسع، وإنما تتعامل في إطار يتطلب البحث والإستقصاء والتعامل مع الأدوات والأشياء المادية والأرقام والبيانات. كما أن التخصصـــات العلمية تركز على الإطار العام للعلاقات الإجتماعية ولا تدخل في تفاصيل هذه العلاقات، في حين أن أصحاب التخصصات الأدبية أكثر ميلا للإنفتاح على الآخرين والتعامل معم وبنـــاء علاقات أوسع في الأفكار والآراء والعمل على ممارسة أدوار مختلفة، وكذلك توعز الباحثـــة ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية التي تدرس لهذه التخصصات وما تحتويه من معلومات والتي لها الدور الكبير في ذلك.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تدريب المرشدين للقيام بدورهم في التوجية والأرشاد الأخلاقي للطلبة، والعمل على عقد ندوات تتناول قضايا أخلاقية واشراك الطلبة في مناقشات حولها، وقياس مدى فاعليتها في رفع مستوى النمو الأخلاقي لدى الطلبة.

٢- ضرورة القيام بدراسات مقارنة بين الذكور والإناث في النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية في ضوء متغير الجنس والتخصص والبحث عن العوامل المؤثرة في ذلك.

٣- إجراء المزيد من الدراسات حول النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لقلة الدراسات في هذا المجال.

٤- عمل دراسات مقارنة للنمو الأخلاقي بين الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة لمعرفة إذا كان مجتمع النوعين من المدارس له تأثير على مستوى نموهم الأخلاقي.

٥- القيام بدراسة مراحل التطور والنمو الأخلاقي للطلبة في كل مرحلة عمرية للوقوف على المعوقات الإجتماعية والثقافية للنمو الأخلاقي الأمثل.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

١- القرآن الكريم (سورة القلم: آية٤)

٢- الحديث الشريف "أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا" "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

المراجع العربية:

١-آدم، بسماء(٢٠٠٢). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

٢- أبو تكفة، ناصر محمد(٢٠١٣). **السمات الشخصية لدى الطلبة المساء إليهم في مراكز الرعاية الإجتماعية في قضاء بئر السبع وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

٣- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٦). **علم النفس التربوي.** ط٥، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤- أبو دية، إيهاب(١٩٩٣). **أثر نمط التنشئة الأسرية وسمات الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

٥- أبو دية، عماد(٢٠١٢). **مستويات النمو الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في محافظة البلقاء"دراسة مقارنة".** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

٦- أبو شعيرة، خالد و غباري، ثائر(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية.** ط١، عمان: الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٧- أحمد، سهير كامل(٢٠٠٣). **سيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

٨- أحمد، سهير كامل(٢٠٠٤). **سيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

٩- الأعظمي، سعيد(٢٠٠٩). **قياس الشخصية.** ط١، عمان: الأردن، دار جليس الزمان

١٠- الأمارة. أسعد(٢٠٠٩). **سيكولوجية الشخصية.** الأكاديمية العربية في الدنمارك، كلية الأداب للعلوم النفسية والإجتماعية.

١١- الأنصاري، بدر(٢٠٠٠). **قياس الشخصية.** الكويت: دار الكتاب الحديث.

١٢- بركات، زياد(١٩٨٦). **علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في إربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

١٣- توق، محي الدين، قطامي، يوسف، عدس، عبد الرحمن(٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي.** ط٣، عمان: الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤- الجقندي، عبد السلام عبد الله(٢٠٠٣). **التربية المتكاملة للطفل المسلم في البيت والمدرسة.** ط١، بيروت: لبنان، دار قتيبة للطباعة والنشر.

١٥- حسونه، أمل محمد(٢٠٠٤).**علم نفس النمو**. ط١، القاهرة: مصر، الدار العالمية للطباعة والنشر.

١٦- حشكي، علي(٢٠٠٩). **تطوير معايير في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية لإختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

١٧- الحلو، حكمت(٢٠٠٩). **قراءة سيكولوجية في النمو الخلقي.** ط١، القاهرة: مصر، دار النشر للجامعات.

١٨- الحمود، شهناز نايف(١٩٩٥). **مستوى النضج الأخلاقي عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٩- حمودة، عطية، الشاذلي، محمود(٢٠١٠). **الأخلاق ما بين علم النفس والتربية.** ط١، عمان: الأردن، دار البداية.

٢٠- الخرينج، ليلى(٢٠٠٧). **دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليا والعاديات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

٢١- خصاونة، سهم(٢٠٠٠). **الإبتكار وسمات الشخصية مقارنة بين طلبة مدارس اليوبيل والمدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٢٢- خماش، أحمد سليمان(٢٠٠٧). **دراسة لأبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

٢٣- الخوالدة، محمود، الشوارب، أسيل(٢٠٠٧). **النمو الخلقي والإجتماعي.** ط١، عمان: الأردن، دار الحامد.

٢٤- الخياط، فايزة (٢٠١٣).**الذكاء الروحي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط: الأردن.

٢٥- رشوان، حسين عبد الحميد(٢٠٠٢). **علم الإجتماع الأخلاقي.** ط٢، الإسكندرية: مصر، المكتب العربي الحديث.

٢٦- سفيان، نبيل(٢٠٠٤). **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي.** القاهرة: مصر، إيتراك للنشر والتوزيع.

٢٧- الشرعة، حسين سالم، العبد الله، يوسف محمد(٢٠٠٣)، أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،** العدد(١)، **٢٤٥-٢٧٩.**

٢٨- شكري، فايزة أنور(٢٠٠٢). **القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم.** ط١، القاهرة: مصر، دار المعرفة الجامعية.

٢٩- الشمري، بشرى كاظم (٢٠٠٧). **علم نفس الشخصية.** ط١، عمان: الأردن، دار الفرقان.

٣٠- الصقر، تيسير(٢٠٠٥). **مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٣١- الصمادي، حاتم(٢٠٠٦). **أساليب التفكير والحكم الخلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٣٢- عبد القادر، محمد أحمد(٢٠٠٣). **من قضايا الأخلاق في الفكر الإسلامي.** ط١، الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية.

٣٣- عبد الكريم، عبير(١٩٩٨). **المخاوف الشائعة لدى أطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في لواء بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٣٤- عبد المعطي، حسن، قناوي، هدى(٢٠٠١). **علم نفس النمو.** ط١، القاهرة: مصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٥- علي أحمد، أحمد يونس(٢٠١٢). **النمو الخلقي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الإجتماعي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

٣٦- عواد، نرمين عواد(٢٠٠٦). **علاقة نمط الشخصية والذكاء الإنفعالي بإدمان الإنترنت.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

٣٧- العيسوي، عبد الرحمن محمد(٢٠٠٢). **سيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: مصر، منشأة المعارف.

٣٨- الغزو، أسيل فيصل(٢٠١١). **العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وأنماط الشخصية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط: الأردن.

٣٩- الفرا، رلى أحمد(٢٠٠٠). **فاعلية إستراتيجية لعب الدور في تنمية الحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة المراحل الأساسية العليا.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

٤٠- القادري، محمد عبد الرحمن(٢٠٠٨). **الميل إلى العنف وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٤١- القذافي، رمضان محمد(٢٠٠١). **الشخصية: نظرياتها، وإختباراتها، وأساليب قياسها.** الإسكندرية: مصر، المكتب الجامعي.

٤٢- القزاز، محفوظ، البيرقدار، عادل(٢٠٠١). دراسة مستوى الحكم الخلقي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينوى وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،٢(٤)، ص٨٠-٩٩.

٤٣- القضاة، محمد أمين، الهيلات، مصطفى قسيم (٢٠٠٧).أثر نوع التعليم (مختلط- غير مختلط) على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة مؤتة مقارنة مع عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والإجتماعية.** العدد(١٣٢).

٤٤- كتاني، منذر إبراهيم (٢٠٠٦). **مقدمة في علم الأخلاق.** ط١، عمان: الأردن، المكتبة الوطنية.

٤٥- الكفاويين،صالح علي(٢٠٠٣). **أثر مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية في القدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

٤٦- الكيلاني، ماجد(١٩٩٢). **إتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية.** ط٢، عمان: الأردن، دار البشير.

٤٧- محمود، أحلام حسن(٢٠١١). **سيكولوجية الشخصية.** الاسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية.

٤٨- مخلافي، عبد الحكيم (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية على الطلبة الجامعيين في الأردن. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، بحث منشور، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد٢٦.

٤٩- المليجي، حلمي(٢٠٠١). **علم نفس الشخصية**. ط١، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

٥٠- المومني، عاصم(٢٠٠٥). **أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الأجتماعي والإقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٥١- نجاتي، محمد(٢٠٠٢).**علم النفس والحياة**. ط١، الكويت: دار القلم.

٥٢- النصير، رافع(١٩٨١). **النموالخلقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

٥٣- نعيسة، رغداء، جمل، محمد(٢٠١٠). **سمات الشخصية الإنفعالية والإجتماعية دراسة نظرية تطبيقية، العين: الإمارات**. دار الكتاب الجامعي.

٥٤- نواصرة، فيصل(٢٠١٠). **الذكاء الإنفعالي والإجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين.** ط١، عمان: الأردن، دار عماد الدين للنشر والتوزيع.

٥٥- الهلسا، حسان خليل(١٩٩٦). **علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

٥٦- يونس. إنتصار(١٩٩٩). **السلوك الإنساني**. القاهرة: مصر، دار المعارف للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Akboy,R., Savi, F.(2010).The personality Traits of parents and parents Reports of Adolescents Problems, **Cypriot Journal of Education Sciences,5**,pp,152-166.

2- Allport, G.W.(1937): Personality: **apsychological interpretation**, New York: Henry Holt.

3- Allport, G.W.(1961): **Pattern and growth in Personality**, London: Holt, Rinehart and Winston.

4- Bandura. Albert.(1980). **Social Foundation of Thought and Action**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

5- Bergling. K. (1991). Moral Development. In Husten Torstein & Postlethwait T.Nevelle: **The International Encyclopedia of Education**, Vol.6, Pergaman Press, P3413-3417.

6- Cattell, R.B. (1965): **The scientific analysis of Personality**, Midd-Lesex: Penguin.

7- Cattell, R.B. and Scheier, I.H. (1961): **The meaning and mea-surement of neuroticism and anxiety**, New York: Ronald.

8- Eysenck,H.J.(1953): **The structure of human Personality**, London: Methuen.

9- Eysenck,H.J.(1960): **The structure of human Personality**, London: Methuen,2nd.ed.

10- Eyesnck, H.J.& Eyesnck, S.B.G.(1975**). Manual of the Eyesnck Personality questionnaire (Junior & adult).** London: Hodder & Stoughton.

11- Guilford, J.P.(1959),**Personality,** New York, McGraw-Hill.

12- Hoffman, M. (1970). **Moral Development, Mussen, Manual of Child Psycholog**y, 3ed, John wiley&Sons,W.C,Newyourk, Vol-2 p.p. 216-361.

13- Jarvihn&Laura.(1999). Moral Reasoning Among Estonian& Finnish in light of sex differences.**Journal of Cross-Cultural Psychology**, Vol,(30), American,pp.82-103.

14- Johnson, Carolbradly. (1997). Personality Traits and Learning Styles: Factors affecting the gifted students. **Dissertation Abstracts international**,57(11),p4648. pp(9711696).

15- Kabady, A.,& Aldag , K.(2010).Comparasion of the Moral Development of the Students Attending Different Primary School from Different Variables,**International Journal of Human Science,** 7(1):878-898.

16- Kohlberg, L. (1969). **The Cognitive –Development Approach to Socialization In D. Goslin (ed). Stage and Sequence: Handbook of Socialization. Theory and Research**, Chicago: Rand MacNally pp (347-380).

17- Lamb. M.E.(1978). **Social and Personality development**. USA Holt, Rinehart and Wiston.

18- Lindley,L.(2001).**Personality Other Dispositional Variables and Human Adaptability.** Unpublished Doctoral dissertation.University of Low Astate,USA..

19- Lindon,J.&Drugalis,J.(1992).Moral Development, The Effect of Education on Moral Development,**American Journal of Pharmaceutical Research**, Vol.56, NO. (2), PP, 140-144.

20- Malimand, Tony, Birch, Ann, (1998), **Introductory Psychology, Macmillan press Ltd,** London.

21- Miller.Patricia H. (1983), **Theories of Development Psychology**. W.H. Freeman andCompany. New Yourk.

22- Nugent,S & Arlene,K.(2003). A study of Moral Development and self –Concept in Academically Student.**Dissertation Abstracts International,Vol,** A-63/10,p3517.

23- Petrides, K.V., Chamoorro- Premuzic, T., Frediericekson, N., Furnham, A. (2005). Explaning Individual Differences in Scholasatic Behaviour And Achievement. Britsh Journal of Education Psychology. P239.

24- Rest, J. (1980). Patterns of preference and Comprehenshion in Moral Judgment.**Journal of Personality**, 41 (1), pp.86-109.

25- Rest. James(1985), **"An Interdisciplinary Approach to Moral Education**", in: Berkowitz. Marvin W. & Oser.Frits, Moral Education; Theory and Application, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p13.

26- Rest. James R: Narvez. Darcia, (1997). Jades for Research with the DIT. Manuscript. . **Center for the Study of Ethical Development, Minneapolis.**

27- Rest. James R. (1998),Guide for DIT-2. University of Minnesota. **Center for the Study of Ethical Development, Minneapolis.**

ملحق(١)

(بسم الله الرحمن الرحيم)

استبانة الطلبة

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الدراسات العليا

قسم علم النفس والتربية الخاصة

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "النمو الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مديرية تربية عمان الرابعة". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، مما يتطلب جمع معلومات عن موضوع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أحتاج منك عزيزي الطالب أن تجيب على هذه الأسئلة. ولذلك أرجو أن تمسك قلمك وتتابع معي فقرة فقرة وأن تسأل عن أي كلمة غير واضحة قبل الإجابة وعليك وضع إشارة (×) أمام العبارة التي تناسبك علما بأنه لايوجد إجابة خاطئة أو صحيحة.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحثة

دعاء منذر الفقير

الإسم إختياري..................

الصف:......................

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

إدارة معلوماتية ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

إسم المدرسة:.......................................

مقياس النمو الأخلاقي (إختبار تحديد القضايا لجيمس رست)

القصة الأولى: (أبو محمد والدواء)

هناك شخص متزوج يدعى أبو محمد، وله زوجة تعاني من مرض السرطان، وقد أخبره الأطباء أن هذا النوع من السرطان لا يعالج إلا بواسطة عقار خاص اكتشفه صيدلي، وتبلغ تكلفة صنعه حوالي 200 دينار، لكن الصيدلي الذي اكتشفه يرفض بيعه إلا بثمن غال، استدان أبو محمد من أصدقائه ومعارفه واستطاع أن يجمع نصف المبلغ، ذهب أبو محمد إلى الصيدلي، وأخبره أن زوجته ستموت، وطلب إليه أن يبيعه الدواء بثمن أقل، أو أن يعطيه الدواء مقابل أن يسدد المبلغ فيما بعد، لكن الصيدلي رفض إعطاءه الدواء وقال له: أنا اكتشفت الدواء وأريد أن أجمع من بيعه نقودا، عاد أبو محمد يائسا وبدأ يفكر أن يقتحم مخزن الصيدلي ويسرق الدواء من أجل إنقاذ حياة زوجته.

الجزء (أ): قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة الاثني عشر التالية فيما يتعلق بقرار أبو محمد بسرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
١- هل يجب على الفرد أن يطيع القوانين الإجتماعية دائما؟					
٢- أليس من الطبيعي أن يلجأ رجل محب لزوجته إلى السرقة لشفائها؟					
٣- هل يغامر أبو محمد بأن يعرض حياته للخطر أو يوسم كلص من أجل اغتنام لفرصة المتمثلة في سرقة الدواء الذي سيساعد زوجته على الشفاء؟					
٤- هل أبو محمد مصارع محترف أو لديه قدرة على مواجهة المصارعين؟					
٥- هل يسرق أبو محمد من أجله أم يفعل ذلك من أجل حياة إنسان آخر؟					

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
٦- هل يجب إحترام حق الصيدلي في إختراعه والإحتفاظ به لنفسه؟					
٧- هل الحياة تعني عدم الموت فقط؟					
٨- ماهي القيم الأساسية التي تحكم العلاقات بين الناس وسلوكاتهم تجاه بعضهم البعض؟					
٩- هل يجب أن يكون هناك قانون يحمي المحتكرين ليحتمي الصيدلي به؟					
١٠- هل سيعالج القانون حالة أبو محمد بنفس الطريقة التي يتصرف به أي فرد في المجتمع؟					
١١- هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه قاس وطماع؟					
١٢- هل سيجلب هذا النوع من السرقة الخير للمجتمع أم لا؟					

الجزء ب: من الأسئلة السابقة أختر السؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك

١-السؤال الأكثر أهمية

٢-السؤال الثاني بالأهمية

٣-السؤال الثالث بالأهمية

٤-السؤال الرابع بالأهمية

القصة الثانية (سلوك طبيب)

أم خالد امرأة تعاني من الأم شديدة بسبب إصابتها بمرض السرطان بعد كشف الأطباء عليها قـــالوا إنها في حالة خطرة وأنها ستموت في غضون أشهر، كانت أم خالد ضعيفة جـــدا حتـــى أن إعطاءهـــا المخدر الذي يسكن الألام قد يؤدي إلى وفاتها، عرفت أم خالد أنها ستموت قريبا لذا طلبت من الطبيـــب أن يعطيها كمية من المخدر حتى تموت وترتاح من الألم.

لديك عدد من الأسئلة حدد درجة لكل سؤال حسب أهمية في إتخاذ قرار إعطائها المخدر من عدمه وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
١- هل تفضل أسرة أم خالد إعطاءها الجرعة أم لا؟					
٢- هل يخضع الطبيب فـــي حالـــة إعطائـــة الســـيدة الجرعة الكبيرة لنفس القوانين التي يخضـــع لهـــا القاتل؟					
٣- هل يكون الناس أحسن حالا إذا لم يتدخل المجتمع بحياتهم وموتهم؟					
٤- هل يستطيع الطبيب أن يجعل موت أم خالد يبـــدو وكأنه موت طبيعي؟					
٥- هل يحق للدولة أن تفرض إستمرار الحياة لأنـــاس لا يرغبون في الإستمرار بها؟					
٦- ما قيمة الموت مقابل القيم الشخصية وفق منظور المجتمع؟					
٧- هل يتعاطف الطبيب مع معاناة المرأة أم يهتم أكثر بما سيقوله المجتمع؟					
٨- هل تعتبر المساعدة في إنهاء حياة إنســـان عمـــلا تعاونيا مسؤول؟					
٩- هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله؟					
١٠- هل هناك قيم ومبادئ أخلاقية وضـــعها الطبيـــب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقـــة					

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
تعامله مع الناس؟					
١١- هل للمجتمع الحق في السماح للأفـراد بـالموت عندما يريدون ذلك؟					
١٢- هل للمجتمع الحق في السماح بالإنتحار أو القتـل من أجل من يريد الموت ويحمي في نفس الوقـت حياة الآخرين الذين يرغبون بالحياة ؟					

الجزء ب: من الأسئلة السابقة أختر السؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك:

١-السؤال الأكثر أهمية

٢-السؤال الثاني بالأهمية

٣-السؤال الثالث بالأهمية

٤-السؤال الرابع بالأهمية

القصة الثالثة: السجين الهارب

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب إلى مدينة أخرى وأطلق على نفسه إسما آخر وهو عادل وبعد ثماني سنوات من العمل إستطاع إنشاء مشروع خاص به، وقد كان لطيفا مع زبائنه وعماله، وكان يتصدق بأمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين، واتصف بالإحسان، حيث كان عماله يتقاضوون أجورا مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عمله وكانت جارة قديمة له، وتذكرت السجين وتعرفت عليه بأنه السجين الهارب منذ ثماني سنوات والذي ما زالت الشرطة تبحث عنه حتى الآن .

قدر أهمية كل سؤال من هذه الأسئلة فيما يتعلق بقرار إخبار الشرطة عن عادل أو عدم الإخبار عنه وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب:

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
١- ألم يثبت سلوك عادل وبشكل كاف خلال الثماني سنوات بأنه ليس شخصا سيئا؟					
٢- الا يشجع هروب سجين من العقاب حدوث مزيد من الجرائم؟					
٣- هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين؟					
٤- هل قام عادل بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش به؟					
٥- هل يكون المجتمع قد خيب توقعات عادل إذا سلمه للشرطة؟					
٦- هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين؟					
٧- كيف يستطيع شخص ما أن يكون قاسيا وغليظا بحيث يرسل السيد عادل إلى السجن؟					
٨- هل من العدل أن يقضي السجناء الآخرون سنوات حكمهم في السجن في حين أن عادل خارجه؟					
٩- هل هذه الجارة صديقة لعادل؟					

الفقرة	أهمية عظيمة	أهمية كبيرة	أهمية وسطى	أهمية قليلة	عديم الأهمية
١٠- هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به؟					
١١- هل هناك طريقة يمكن من خلالها إحترام حقوق الناس ومصالحهم؟					
١٢- هل الذهاب إلى السجن فيه الخير لعادل وهل الذهاب إلى السجن يحمي إنسان آخر؟					

الجزء ب: من الأسئلة السابقة أختر السؤال الذي تعتقد أنه الأكثر أهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثانية في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الثالثة في الأهمية ثم السؤال الذي تعتقد أنه يقع في المرتبة الرابعة في الأهمية ثم ضع رقم كل سؤال من هذه الأسئلة في المكان المخصص لذلك:

١-السؤال الأكثر أهمية

٢-السؤال الثاني بالأهمية

٣-السؤال الثالث بالأهمية

٤-السؤال الرابع بالأهمية

مقياس أيزنك للشخصية

الرقم	الفقرة	نعم	لا
١-	هل تتوق إلى الأشياء المثيرة في معظم الأحيان؟		
٢-	هل تحتاج إلى أصدقاء يفهمونك لكي تشعر بالارتياح والابتهاج؟		
٣-	هل أنت سعيد وتعالج الأمور ببساطة ودون تدقيق وتمحيص؟		
٤-	هل تنزعج إلى حد كبير إذا تم رفض طلبك؟		
٥-	هل تتمهل وتفكر مليا قبل الإقدام على عمل أي شيء؟		
٦-	هل تفي دائما بوعد قطعته على نفسك بغض النظر عما قد يكلف من تعب وعناء؟		
٧-	هل يثور مزاجك ويهدأ في أحيان كثيرة؟		
٨-	هل من عادتك أن تتحدث وتعمل الأشياء على نحو متسرع ودون تأمل أو تفكير؟		
٩-	هل حدث أن شعرت بالتعاسة دون سبب كاف لذلك؟		
١٠-	هل تعمل أي شيء تقريبا من أجل الجرأة؟		
١١-	هل تشعر بالخجل فجأة عندما تريد التحدث إلى شخص غريب جذاب؟		
١٢	هل يحدث أن تفقد السيطرة على نفسك وتغدو غاضبا أحيانا؟		
١٣	هل تقوم بالأشياء على نحو إرتجالي في معظم الأحيان؟		
١٤-	هل تشعر غالبا بالقلق حيال أشياء كان ينبغي لك ألا تفعلها أو تقولها؟		
١٥-	هل تفضل المطالعة على التحدث مع الآخرين بصفة عامة؟		
١٦-	هل يسهل جرح مشاعرك نوعا ما؟		
١٧-	هل ترغب في الخروج كثيرا من المنزل؟		
١٨-	هل تراودك أحيانا أفكار وخواطر لا ترغب أن يعرفها الآخرون؟		
١٩-	هل تشعر بنشاط شديد أحيانا وبالبلادة أحيانا أخرى؟		
٢٠-	هل تفضل أن يكون لديك عدد قليل من الأصدقاء شريطة أن يكونوا من المقربين؟		
٢١-	هل تستغرق في أحلام اليقظة؟		
٢٢-	هل تجيب الناس بالصراخ عندما يصرخون في وجهك؟		
٢٣-	هل يضايقك الشعور بالذنب في كثير من الأحيان؟		
٢٤-	هل عاداتك جميعها حسنة ومرغوب فيها؟		
٢٥-	هل يمكنك أن تترك نفسك على سجيتها وتتمتع كثيرا في حفل مرح؟		
٢٦-	هل تعتبر نفسك متوتر الأعصاب؟		
٢٧-	هل يعتقد الآخرون أنك حيوي ونشيط؟		
٢٨-	هل قمت بعمل شيء مهم، ثم شعرت أن باستطاعتك القيام به على نحو أفضل؟		
٢٩-	هل يغلب عليك طابع الهدوء عندما تكون مع الآخرين؟		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
٣٠-	هل تنهمك في القيل والقال أو نشر الإشاعات أحيانا؟		
٣١-	هل تلازمك الأفكار لدرجة أنها تحرمك من النوم؟		
٣٢-	إذا كنت تريد معرفة شيء ما، فهل تفضل معرفته من خلال اللجوء إلى كتاب بدلا من اللجوء إلى شخص آخر تحدث عنه؟		
٣٣-	هل يحدث لك خفقان قلب أو تسرع في دقاته؟		
٣٤-	هل تحب نوع العمل الذي يتطلب منك إنتباها شديدا أو دقيقا؟		
٣٥-	هل تنتابك نوبات من الارتجاف والارتعاش أحيانا؟		
٣٦-	هل تصرح للجمارك عن كل شيء لديك حتى لو علمت أنه يستحيل إكتشافه؟		
٣٧-	هل تكره أن تكون في مجموعة ينكت الواحد فيها على الآخر؟		
٣٨-	هل أنت شخص سريع الاستثارة أو الانفعال؟		
٣٩-	هل ترغب القيام بأشياء ينبغي لك أن تتصرف حيالها بسرعة؟		
٤٠-	هل تقلق بصدد أشياء مخيفة قد تحدث لك؟		
٤١-	هل يمتاز أسلوب حركتك بالبطء وعدم السرعة؟		
٤٢-	هل حدث أن تأخرت عن تنفيذ موعد أو عمل ما؟		
٤٣-	هل تنتابك كوابيس أو أحلام مزعجة كثيرة؟		
٤٤-	هل ترغب في التحدث مع الناس إلى حد كبير بحيث لم تضيع فرصة الحديث إلى شخص غريب؟		
٤٥-	هل تزعجك الآلام والأوجاع؟		
٤٦-	هل تشعر بتعاسة شديدة إن لم تر كثيرا من الناس في معظم الأحيان؟		
٤٧-	هل ترى نفسك شخصا عصبيا؟		
٤٨-	هل هناك أشخاص ممن تعرفهم لا تحبهم على نحو قاطع؟		
٤٩-	هل تستطيع القول بأنك واثق من نفسك تماما؟		
٥٠-	هل يؤلمك الآخرون بسهولة لدى اكتشافهم الخطأ فيك أو في عملك؟		
٥١-	هل يصعب عليك الاستمتاع في حفل مرح فعلا؟		
٥٢-	هل تنزعج من الشعور بالنقص؟		
٥٣-	هل يسهل عليك إضفاء جو من الحيوية على حفل أو جلسة مملة إلى حد ما؟		
٥٤-	هل تتحدث أحيانا عن أمور لا تعرف عنها شيئا؟		
٥٥-	هل أنت قلق على صحتك؟		
٥٦-	هل تحب إيقاع الآخرين في "مقالب" بقصد المرح؟		
٥٧-	هل تعاني من الأرق؟		

ملحق (٢)

ورقة تفريغ الإجابات الخاصة بتصحيح مقياس النمو الأخلاقي(إختبار تحديد القضايا)

القصص	المراحل	2	3	4	5A	5B	6	A	M	P*
أبو محمود والدواء										
سلوك طبيب										
السجين الهارب										
المجموع										
النسبة المئوية										

*P-Score: عبارة عن مجموع درجات المفحوص على المستوى المبدئي (المرحلة الخامسة والسادسة) وهو مؤشرا على مستوى النمو الأخلاقي لدى المفحوص.

ملحق(٣)

مفتاح تصحيح مقياس النمو الأخلاقي (إختبار تحديد القضايا)

القصص	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
أبو محمود والدواء	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
سلوك طبيب	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
السجين الهارب	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A

ملحق(٤)

توزيع فقرات قائمة أيزنك:

الإنبساط-إنطواء	إتزان-إنفعال	الكذب
١	٢	٦
٣	٤	١٢
٥	٧	١٨
٨	٩	٢٤
١٠	١١	٣٠
١٣	١٤	٣٦
١٥	١٦	٤٢
١٧	١٩	٤٨
٢٠	٢١	٥٤
٢٢	٢٣	
٢٥	٢٦	
٢٧	٢٨	
٢٩	٣١	
٣٢	٣٣	
٣٤	٣٥	
٣٧	٣٨	
٣٩	٤٠	
٤١	٤٣	
٤٤	٤٥	
٤٦	٤٧	
٤٩	٥٠	
٥١	٥٢	
٥٣	٥٥	
٥٦	٥٧	

ملحق(٥)

مفتاح تصحيح السمات الشخصية:

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
١	نعم	١٦	نعم	٣١	نعم	٤٦	نعم
٢	نعم	١٧	نعم	٣٢	لا	٤٧	نعم
٣	نعم	١٨	لا	٣٣	نعم	٤٨	لا
٤	نعم	١٩	نعم	٣٤	لا	٤٩	نعم
٥	لا	٢٠	لا	٣٥	نعم	٥٠	نعم
٦	نعم	٢١	نعم	٣٦	نعم	٥١	لا
٧	نعم	٢٢	نعم	٣٧	لا	٥٢	نعم
٨	نعم	٢٣	نعم	٣٨	نعم	٥٣	نعم
٩	نعم	٢٤	نعم	٣٩	نعم	٥٤	لا
١٠	نعم	٢٥	نعم	٤٠	نعم	٥٥	نعم
١١	نعم	٢٦	نعم	٤١	لا	٥٦	نعم
١٢	لا	٢٧	نعم	٤٢	لا	٥٧	نعم
١٣	نعم	٢٨	نعم	٤٣	نعم	–	–
١٤	نعم	٢٩	لا	٤٤	نعم	–	–
١٥	لا	٣٠	لا	٤٥	نعم	–	–

ملحق(٦)

ورقة تفريغ الإجابة:

الرقم	نعم	لا	الرقم	نعم	لا	الرقم	نعم	لا
١			٢٧			٥٣		
٢			٢٨			٥٤		
٣			٢٩			٥٥		
٤			٣٠			٥٦		
٥			٣١			٥٧		
٦			٣٢					
٧			٣٣					
٨			٣٤					
٩			٣٥					
١٠			٣٦					
١١			٣٧					
١٢			٣٨					
١٣			٣٩					
١٤			٤٠					
١٥			٤١					
١٦			٤٢					
١٧			٤٣					
١٨			٤٤					
١٩			٤٥					
٢٠			٤٦					
٢١			٤٧					
٢٢			٤٨					
٢٣			٤٩					
٢٤			٥٠					
٢٥			٥١					
٢٦			٥٢					

ملحق (٧)

أسماء المحكمين الذين عرض عليهم الإختبار

الرقم	الرتبة	الإسم	التخصص	إسم الجامعة
١-	أستاذ مشارك	أحمد محمد الزعبي	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٢-	أستاذ مساعد	أسمى الجعافرة	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٣-	أستاذ مساعد	إيمان البوريني	علم نفس تربوي معرفي	جامعة البلقاء التطبيقية
٤-	أستاذ مشارك	بلال الخطيب	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٥-	أستاذ مشارك	حيدر ظاظا	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
٦-	أستاذ مشارك	صالح عبابنة	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
٧-	أستاذ مساعد	عبد الله الهباهبة	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
٨-	أستاذ مشارك	فريال أبو عواد	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
٩-	أستاذ مشارك	محمد القداح	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
١٠-	أستاذ مساعد	منى أبو طه	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
١١-	أستاذ مساعد	نسرين الشمايلة	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية

ملحق (٨)

توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس والتخصص

إسم المدرسة	ذكور	إناث	علمي	أدبي	إدارة معلوماتية	المجموع
رقية بنت الرسول الثانوية		×	٢٥	٢٠	×	٤٥
أمامة بنت أبي العاص الثانوية الشاملة للبنات		×	٢٢	١٩	٤٤	٨٥
النصر الثانوية الشاملة للبنات		×	٢٨	١٢	٣٥	٧٥
أم نوارة الثانوية للبنات		×	٢٢	١٥	٤٠	٧٧
لميس بنت عمرو الثانوية الشاملة للبنات		×	٢٠	١٠	٥٦	٨٦
القادسية الثانوية للبنات		×	٢٨	١٨	٣٧	٨٣
الإمام مالك الثانوية الشاملة للبنين	×		١٦	١٨	٢٦	٦٠
توفيق أبو الهدى الثانوية الشاملة للبنين	×		٤٥	١٨	٥٠	١١٣
الحسن البصري الثانوية الشاملة للبنين	×		٢٨	١٤	٦٠	١٠٢
الشهيد منصور كريشان الثانوية الشاملة للبنين	×		٢٢	٣٠	٣٩	٩١
العز بن عبد السلام الثانوية الشاملة للبنين	×		١٠	٨	٢٠	٣٨
المجموع			٢٦٦	١٨٢	٤٠٧	٨٥٥

Abstract

The Moral Development and its relationship with the personal characteristics among the first secondary grade students in fourth Amman education Directorate.

By

Doaa Munther Mohammed Al Faqeer

Supervisor

Dr. Asma Al Ja'afreh

(Associate Professor)

This current study aimed to identify The Moral Development and its relationship with the personal characteristics among the first secondary grade students in fourth Amman education Directorate**.**

And the study sample had consisted of (855) students from first grade secondary education in the fourth Amman Directorate of students for the academic year (2014/2015), including (404) male and (451) students were chosen randomly cluster. The researcher has been used for the purposes of the study of moral growth of the James scale (Rest) or the so-called test to identify issues and expressed the environment of Jordan, and scale (Eysenck) personal attributes after verification of the sincerity of the study sample.

The study results showed that the vast majority of the study sample came in the fourth phase of (Kohlberg) (the stage of law and social order) and a percentage of (54.3%), followed by the third phase (the good boy and good girl stage) as a percentage of (23.9% (, came while the second phase (phase utilitarian self or instrumental) has the lowest percentage of (0.5%).

This study also showed that extraversion trait and emotion came first in the percentage of ((48.7%, followed in second place introverted trait and emotion as a percentage of (31.1%), followed in third place extroversion and poise percentage feature was (11.2%), While convergence and balance feature came in ranked last as a percentage of (9.0%).

The study results indicated the existence of relational statistically significant positive relationship between the level of the moral development and after diastole and emotion. While the results indicated that the lack of a statistically significant correlation between the level of the moral development and the following dimensions of personal attributes: diastole and equilibrium, and Introversion and emotion, and Introversion and in equilibrium. The study also revealed a lack of statistically significant differences in moral growth is attributable to the impact of gender and specialization.

Also the study found, and no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of gender in all features except after extroversion and emotion, and the differences in favor of females in after extroversion and poise, while it was in favor of males in the dimensions of convergence and emotion, introverted and poise.

The study found the existence of statistically significant differences attributable to the impact of specialization in all dimensions of personality traits, except after Diastole and equilibrium, where the differences in after Diastole and emotion in favor of Informatics Management section, compared with the scientific and literary subsidiary,

while the differences in after Introversion and emotion for the benefit of the scientific section, The in after introversion and equilibrium were differences in favor of the arts section.

The current study found a set of recommended the neccery to focus on adolescents because the teenager does not accept any principle of congenital without discussion, in addition to focusing on the side of the moral development in the curriculum which is given to students, so as to include different levels of the moral development during the school levels.

Keys of the study: The Moral Development, personality traits.